

DÉCIO ROBERTO CALEGARI

**CAPACITAÇÃO DE TREINADORES NO HANDEBOL
BRASILEIRO: A COMPLEXIDADE COMO ALTERNATIVA DE
SUPERACÃO DO MODELO TÉCNICO-LINEAR**

UBERLÂNDIA/UFU - MG
2002

DÉCIO ROBERTO CALEGARI

**CAPACITAÇÃO DE TREINADORES NO HANDEBOL
BRASILEIRO: A COMPLEXIDADE COMO ALTERNATIVA DE
SUPERAÇÃO DO MODELO TÉCNICO-LINEAR**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre junto a Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Professor Doutor Geraldo Inácio Filho.

UBERLÂNDIA/UFU - MG
2002

CAPACITAÇÃO DE TREINADORES NO HANDEBOL BRASILEIRO: A COMPLEXIDADE COMO ALTERNATIVA DE SUPERAÇÃO DO MODELO TÉCNICO-LINEAR

PROFESSOR DÉCIO ROBERTO CALEGARI

COMISSÃO JULGADORA

PROF.DR. GERALDO INÁCIO FILHO (orientador)
PROF.DR. MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA
PROF.DR. ALVINO MOSER
PROF. DR. PABLO JUAN GRECCO

FICHA CATALOGRÁFICA

C148c Calegari, Décio Roberto.

Capacitação de treinadores no handebol brasileiro: a complexidade como alternativa de superação do modelo técnico-linear / Décio Roberto Calegari. - Uberlândia, 2002. 87f. : il. Orientador: Geraldo Inácio Filho. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia.

1. Handebol - Treinadores - Estudo e ensino - (Formação permanente) - Teses.

2. Handebol - Treinadores - Formação - Teses.

3. Handebol - História - Teses.

I. Inácio Filho, Geraldo.

II. Universidade Federal de Uberlândia.

Programa de Pós-Graduação em Educação.

III. Título.

CDU: 796.322.071.4(07)

DEDICATÓRIA

Às minhas três rainhas: Maria Regina,
Luíza Regina e Lígia Regina pela compreensão, dedicação e amor.
A Raul Motta e Edgar Morin
por me ensinarem a pensar complexamente.
À Geraldo Inácio Filho por me ensinar a educar sorrindo.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Elcio e Ilza pela educação libertadora,
A Rita Egashira e Ricardo Nakid, pelos exemplos,
A Rossana Souza e Sandra Nogueira pela compreensão,
A Pablo Juan Grecco pelo auxílio em momentos decisivos,
A Stelamaris Mujica e Ernesto Engel por demonstrarem que a
educação é o principal veículo de compreensão e
carinho entre os povos.
Especialmente a Leonildo Baggio e Selva Guimarães Fonseca
por acreditarem no meu potencial.

EPIGRAFE

Hoje podemos dizer: somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas com e em nossa singularidade própria. Em outras palavras: para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento.

Edgar Morin (2002, p.567)

RESUMO

Essa pesquisa investigou as razões que impediram a transformação dos avanços quantitativos do Handebol Brasileiro, reconhecidos internacionalmente pela Federação Internacional de Handebol, ao conceder ao Brasil o Troféu Hans Bauman como o país que mais desenvolveu o handebol nos anos 1990, fossem transformadas em conquistas internacionais, isto é, por que tantas participações em Campeonatos Mundiais não permitiram às nossas seleções pelo menos a conquista de um lugar no podium, uma medalha, uma vez que, juntamente com a Rússia, o Brasil foi o único país a participar de todos os Campeonatos Mundiais no período em questão.

A experiência acumulada em 24 anos de envolvimento com a modalidade, atuando em todos os campos possíveis da prática esportiva (atleta, árbitro, técnico e dirigente), permitiu ao autor acompanhar a evolução do handebol brasileiro e constatar a importância do papel do treinador no contexto de desenvolvimento do handebol, posição compartilhada por vários autores: Greco (1995), Czewerniski (1993), Marques (2000), Bota e Evoluet (2000), estabelecendo como hipótese para a solução do problema a necessidade de superação do atual modelo de capacitação do treinador de handebol brasileiro, caracterizado por ações pontuais, pela fragmentação e pela importação de modelos que não são adequados à realidade brasileira, razão pela qual os avanços quantitativos não foram traduzidos em conquistas internacionais.

Identificada a importância do papel do treinador e constatado o anseio da classe por transformações na atual realidade, o autor fundamenta a discussão dessa realidade no referencial teórico da Complexidade proposta por Edgar Morin (2002, 2001, 2000a, 2000b), utilizando o domínio integral do conhecimento como categoria central, de forma que o treinador a ser capacitado possa superar a dualidade corpo-mente, compreender as relações e interações que as múltiplas dimensões da prática esportiva proporcionam e desenvolver a capacidade de eleger o conhecimento pertinente à construção de uma prática consciente e conscientizadora.

Fundamenta crítica contumaz ao modelo técnico-linear de apropriação do conhecimento, predominante na capacitação do treinador de handebol brasileiro, e se apóia no modelo reflexivo/investigativo para construir uma proposta que pretende estimular a curiosidade e semear a investigação.

ABSTRACT

This research has investigated the reasons that prevented the transformations of Brazilian handball's quantity progress, recognized internationally by International Handball Federation by conceding to Brazil Hans Bauman Trophy as the country that more developed handball in the nineties, in international victories, that is, why too many participations in World Championships did not permit Brazilian Teams to get, at least, one place on the podium (one medal), since Brazil, as Russia, was the only country to take part in all World Championships during the time mentioned above.

With a 24-year experience with the modality and acting in all possible levels of sports practice (athlete, referee, coach and manager) the author could accompany Brazilian handball's evolution and verify the importance of the coach in the context of handball's development – opinion shared by several authors: Greco (1995), Czewerniski (1993), Marques (2000), Bota and Evoluet (2000). He establishes, as hypothesis for the solution, the necessity of overcoming the present model of qualification for Brazilian handball coach, characterized by punctual actions, fragmentation and importation of models which are not adequate to Brazillian reality, reason for why the quantity progress was not transformed in international victories.

Identified the importance of the coach's role and testified the coach-class' anxiety for changes in the present reality, the author based his discussion about this reality on the theoretical reference of Complexity proposed by Edgar Morin (2002, 2001, 2000a, 2000b), using the whole property of knowledge as a central category, so that the coach to be qualified can overcome body-mind duality, understand the relations and interactions that the multiple dimensions of the sports practice can provide and develop the ability of electing the pertinent knowledge to the construction of a conscious practice able to generate conscious people.

The author bases contumacious critique to the line-technical model of acquiring knowledge, predominant in the Brazilian handball coach's qualification, and rests on investigative/reflexive model to construct a propose that intends to stimulate curiosity and spread investigation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 Origem e Enunciado do Problema.....	15
2 Formulação da Hipótese e Delimitação do Problema.....	16
3 Definição de Objetivos.....	17
4 Fundamentação Teórica.....	18
5 Metodologia.....	21
CAPÍTULO I	24
O JOGO, O ESPORTE E O HANDEBOL	24
1.1 Gênese e evolução do Handebol.....	27
1.1.1 Registros sobre o desenvolvimento da modalidade no contexto internacional.....	27
1.1.2 A organização da modalidade no contexto nacional.....	30
1.2 Características que influenciaram o desenvolvimento do handebol..	33
1.3 O papel do treinador na evolução da modalidade.....	35
1.4 Perfil profissional do treinador de handebol: técnico ou professor?...	37
CAPÍTULO II	40
PERFIL DA CAPACITAÇÃO DE TREINADORES NO HANDEBOL BRASILEIRO	40
2.1 Estrutura de capacitação dos treinadores da Federação Européia de Handebol.....	46
2.2 Formação de treinadores na Espanha.....	52
2.3 Formação de treinadores na Alemanha.....	53
CAPÍTULO III	58
CAPACITAÇÃO DE TREINADORES DE HANDEBOL: TÉCNICO OU PROFESSOR?	58
3.1 A Reforma do pensamento.....	60
3.2 Saberes necessários ao exercício da docência.....	63
3.3 A pertinência do conhecimento.....	67
3.4 A Ética como fundamento da ação profissional.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	86

Lista de Abreviaturas, Figuras, Gráficos, Quadros e Tabelas.

ABREVIATURAS

CBHB – Confederação Brasileira de Handebol

DHB – Deutschland Handball Bund – Federação Alemã de Handebol

EHF – European Handball Federation – Federação Europeia de Handebol

IHF – International Handball Federation – Federação Internacional de Handebol

RFEB – Real Federación Española de Balonmano – Real Federação Espanhola de Handebol

FIGURAS

Figura 1 – Espiral dos Saberes Docentes.....p.64

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Locais de Atuação Profissional.....p.43

QUADROS

Quadro 1 – Proposta de Conteúdos por Nível – EHF..... p.47

Quadro 2 – Proposta de Conteúdos por Disciplina – EHF..... p.48

Quadro 3 – Proposta de Conteúdos e Carga-Horária por Nível – RFEB.....p.51

Quadro 4 – Ações de Formação- Licença Nível A – DHB.....p.53

Quadro 5 – Conteúdos Programáticos – Cursos Nível B – DHB.....p.55

TABELAS

Tabela 1 – Funções exercidas no Handebol.....p.42

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, o jogo faz parte da vida do ser humano. Filosofia, Psicologia, Fisiologia, Educação Física e outras disciplinas procuram descrever e explicar o jogo, determinando o seu significado e sua natureza. Na busca da essência do jogo o que se encontra como ponto de convergência dos diferentes estudos é a imensa sensação de prazer que o jogo proporciona.

Brougere (1997) afirma que para os romanos o jogo devia ser praticado pelos escravos, cabendo a ele – romano - a função de espectador. Proliferaram, naquela época, os jogos de combate, os jogos de cena e os jogos de circo, onde os participantes imitavam a vida real e divertiam os romanos. O jogo assumiu um caráter exibicionista.

Os gregos, por outro lado, reforçavam a característica competitiva do jogo. A criação dos Jogos Olímpicos em 776 a.C. estabeleceu a valorização social do atleta e a imposição de um rígido esquema de treinamento. O prazer passou a estar vinculado ao resultado e principalmente à vitória. O jogo também assumiu um papel pacificador, pois durante os Jogos Olímpicos os gregos interrompiam suas guerras internas.

A modernidade presenciou a reestruturação dos Jogos Olímpicos onde, o ideal olímpico fundamentado na filosofia grega e organizado pelo Comitê Olímpico Internacional, entidade independente e autônoma, idealizada e presidida pelo barão francês Pierre de Coubertin, entrou em conflito com a tendência da humanidade em “*transformar o atleta olímpico em gladiador pago*” (Ramos, 1982, p.254), levando ao extremo o espetáculo e a conquista do resultado.

O jogo passou a ser um produto que atrai milhares de espectadores aos estádios e o avanço tecnológico permitiu ao ser humano presenciar o espetáculo esportivo sem

necessitar se locomover até os locais de competição – basta apenas sintonizar a emissora que transmitirá o esporte de sua preferência através da televisão.

O desenvolvimento da economia de mercado e a evolução contínua das diversas modalidades esportivas transformaram o esporte em atividade comercial, exigindo de seus participantes mais profissionalismo e dedicação.

O final do século XIX e o início do século XX marcaram o surgimento de várias modalidades esportivas que, incorporadas aos Jogos Olímpicos, desenvolveram-se com uma velocidade espantosa, sendo o handebol uma delas.

Estruturado pelos alemães no início do século XX, inicialmente o handebol era uma alternativa para quem não gostasse de jogar futebol e era praticado na grama. O rigoroso inverno escandinavo obrigou a sua adaptação aos ambientes fechados, permitindo a criação do Handebol de Salão.

Somente em 1949 os países praticantes deste esporte conseguiram estruturar a sua Federação - a International Handball Federation (IHF) - presidida desde a sua fundação por europeus (o primeiro presidente foi o sueco Gósta Björk, seguido pelo suíço Hans Baumann, substituído por outro sueco – Paul Högberg, que cedeu a presidência ao austríaco Ervin Lanc), situação que concentrou a disputa das competições mundiais naquele continente. A realização dos Campeonatos Mundiais na Europa dificultaram o desenvolvimento da modalidade nos demais continentes do planeta. As primeiras iniciativas de organização de Campeonatos Mundiais fora da Europa partiram do Canadá (Júnior Feminino -1981), Nigéria (Júnior Feminino – 1989), Coréia (Adulto Feminino, 1990) e Egito (Junior Masculino, 1993). O sucesso dos Mundiais organizados pelo Egito (Mundial Adulto Masculino de 1999, que como o Mundial Júnior de 1993 foi sucesso de público e organização) credenciaram o Sr. Hassan Mustafá, presidente da Federação Egípcia a se tornar o primeiro presidente não europeu da Federação Internacional de Handebol (*IHF – International Handball Federation*), tendo fundamentado sua campanha no compromisso com o desenvolvimento do Handebol em todos os continentes.

1 ORIGEM E ENUNCIADO DO PROBLEMA

O Handebol Brasileiro, apesar de igualmente novo, a Confederação Brasileira de Handebol (CBHB), órgão de administração do esporte nacional foi fundada em 1979, alcançou um nível de desenvolvimento que lhe permitiu, juntamente com a Rússia, serem os únicos países a participar de todos Campeonatos Mundiais em todas as categorias nos anos 1990. Esta presença constante e a organização do Campeonato Mundial Junior Feminino em 1997 levaram a IHF a conceder ao Brasil o Troféu Hans Ballmann, como o país que mais desenvolveu o Handebol no Mundo nos anos 1990.

Deste contexto emerge o problema a ser investigado: por que os avanços quantitativos não foram acompanhados por conquistas internacionais, que refletissem a qualidade do trabalho desenvolvido? Por que tantas participações em Campeonatos Mundiais não permitiram ao Brasil pelo menos a conquista de um lugar no podium, uma medalha?

Uma análise superficial permitiria estabelecer a alternância de treinadores da seleção masculina como uma razão para o insucesso, uma vez que desde a participação brasileira na Olimpíada de Barcelona em 1992, até Atlanta em 1996 estiveram no comando da Seleção Brasileira três treinadores diferentes. Porém esta causa é negada a partir da analogia com a seleção feminina, dirigida desde 1990 pelo mesmo treinador e que somente participaria de uma Olimpíada em Sidney/2000, também não chegando ao podium em nenhum campeonato mundial.

Outra alternativa que o senso comum identificaria como responsável pelo insucesso esportivo seria a falta de recursos financeiros, prontamente refutada ao tomar-se como exemplo Cuba que, apesar de suportar um bloqueio econômico que supera o período estipulado para essa análise, consegue manter suas principais equipes em condição de disputar uma medalha, seja em Olimpíadas ou em Campeonatos Mundiais.

2 FORMULAÇÃO DA HIPÓTESE E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A experiência acumulada em 24 anos de envolvimento com a modalidade, atuando em todos os campos possíveis da prática esportiva (atleta, árbitro, técnico e dirigente), permitiu ao autor acompanhar a evolução do handebol brasileiro e constatar a importância do papel do treinador no contexto de desenvolvimento do handebol, posição compartilhada por vários autores: Greco (1995), Czewerniski (1993), Marques (2000), Bota e Evoluet (2000), estabelecendo como hipótese para a solução do problema a necessidade de superação do atual modelo de capacitação do treinador de handebol brasileiro, caracterizado por ações pontuais, pela fragmentação dos conteúdos e pela importação de modelos que não são adequados à realidade brasileira, razão pela qual os avanços quantitativos não foram traduzidos em conquistas internacionais.

A verificação da hipótese exigiu a análise das ações de capacitação dos treinadores de handebol brasileiros, circunscrita aos anos 1990 e delimitada pelo território nacional.

3 DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é investigar quais são as ações mais adequadas à formação contínua do treinador de handebol brasileiro, de forma a permitir um salto qualitativo na prática deste esporte dinâmico, intenso e espetacular, capaz de transformar em títulos e conquistas internacionais os avanços quantitativos reconhecidos internacionalmente nos anos 1990.

Utilizando como ferramenta de entendimento da realidade o pensamento complexo proposto por Edgar Morin, este estudo pretende realizar uma síntese que utilizará os seguintes objetivos específicos para ser construída:

- a) identificar o contexto em que se insere o Handebol, tanto no plano conceitual, como na sua inserção histórica nacional e internacional;
- b) dimensionar o papel exercido pelo treinador na evolução da modalidade, levando em consideração as características que permitiram o desenvolvimento do Handebol,
- c) ouvir os sujeitos deste estudo, como forma de avaliar a relevância do estudo proposto.
- d) analisar as ações de capacitação desenvolvidas no Brasil, estabelecendo relações com as práticas européias que sinalizem tendências de formação e capacitação para o treinador de handebol;
- e) discutir a capacitação do treinador de handebol brasileiro sob a perspectiva de um referencial teórico capaz de proporcionar um salto qualitativo na ação profissional desse mesmo treinador.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do trabalho – complexidade (Morin, 2002, 2001, 2000a, 2000b, 1996, 1973) – estabelece como categorias centrais:

A integralidade do conhecimento, através da superação da dualidade cartesiana corpo-mente, a partir da compreensão do cérebro como *locus* privilegiado de existência da mente, considerada tanto a partir das suas condições físicas e biológicas, quanto da sua manifestação antropológica e social: a cultura (Morin, 2001).

Para Morin (2002, p.559) a complexidade “*é o que não é simples*” e surge como ferramenta de compreensão para um mundo que a ciência não mais consegue explicar.

Uma ciência que, fundamentada na ordem, na separação, na redução e na causalidade linear, não encontra parâmetros para explicar as descobertas da termodinâmica, da física quântica e da irradiação isotrópica (ibidem., 2002, p.560-561). Antes de ser uma resposta, a complexidade é um desafio à compreensão de uma realidade multidimensional.

Para alcançar esta compreensão uma das categorias propostas pelo autor (2002, p.561) é a *dialógica*, o jogo entre acaso, desordem e incerteza, construindo uma organização, superando a linearidade analítica em direção a uma síntese circular, modificando a idéia de evolução que deixa de ser um progresso regular, ao reconhecer que “*muitas idéias nascem nas fronteiras e nas zonas incertas e que grandes descobertas ou teorias nascem muitas vezes de forma indisciplinar*” (ibidem., 2002, p.560). Não se trata, em absoluto, de substituir a ordem pela desordem, mas sim perceber que da relação entre ambas surge uma organização. O próprio Morin (2002, p.562) cita o universo em expansão como um exemplo de realidade complexa onde movimentos de expansão e criação (estrelas, planetas, galáxias) interagem com movimentos de destruição (colisões, buracos-negros, resfriamento de estrelas).

A *multidimensionalidade* da realidade é uma categoria que exige uma concepção complementar de totalidade e particularidade, onde o todo não existe sem as partes. A redução do todo às suas partes constituintes não leva em consideração as características que emergem da interação organizacional que estas partes estabelecem na totalidade, da mesma forma que características observadas nas particularidades quando analisadas isoladamente são inibidas na totalidade. Morin (2002, p.562) ainda afirma “*que o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas*”, citando como exemplo a água (H₂O), “*fruto do encontro de dois átomos de hidrogênio e de um átomo de oxigênio gasoso, já se traduz pelo aparecimento de um líquido, a água, cujas propriedades são diferentes daquelas dos seus componentes* (ibidem., 2002, p.563)”.

Para compreender a realidade multidimensional Morin (2002) se apropria de conceitos que eliminam o princípio da redução cartesiana e superam o princípio da separação ao propor o entendimento da realidade através da distinção, da interação e da organização. O conhecimento das partes não pode ser feito pelas mutilações da redução

ou da separação. A distinção permite o conhecimento das partes sem isolá-las do contexto em que estão inseridas. Esta abordagem permite identificar as interações que existem entre o todo e as partes e levam a compreensão da organização oriunda destas interações.

Outro conceito fundamental para o entendimento da complexidade é o da complementaridade. A complexidade das múltiplas interações que se estabelecem na realidade, transforma em complementares os antagonismos existentes entre ordem e desordem, singular e universal, entre a unidade e a diversidade. São faces de uma mesma moeda, pois o universo cresce se desintegrando, da mesma forma que o indivíduo influencia a sociedade e é por ela influenciado.

A categoria da *auto-eco-organização* promove o retorno do observador à observação, levando-o a se reconhecer como sujeito, ao mesmo tempo único (portador de um código genético específico) e diverso ao integrar um eco-sistema planetário. Segundo Morin (2001, p. 322) o sujeito é “*a placa giratória entre os processos genéticos de reprodução e os processos fenomenais de organização comunicante entre células (organismos) e indivíduos policelulares (sociedades)*”.

Nesse estudo a consciência constitui-se numa categoria fundamental do pensamento complexo de Edgar Morin. Mais do que o sentido moral com que o termo consciência é utilizado, Morin (2001, p11) dá uma conotação intelectual a consciência: “*trata-se da aptidão auto-reflexiva que é a qualidade-chave da consciência*”.

Ao questionar a pertinência do conhecimento científico:

O que é um conhecimento que não se pode partilhar, que permanece esotérico e fragmentado, que não se sabe vulgarizar a não ser em se degradando, que comanda o futuro das sociedades sem se comandar, que condena os cidadãos à crescente ignorância dos problemas do seu destino (Morin, 2001, p.11)?

E sugerir que se estabeleça relacionamento entre ciência e filosofia:

Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes (ibidem., 2001, p.11).

Edgar Morin desenvolve o conceito do conhecimento pertinente que reputo da maior importância para a construção desse trabalho.

A análise das ações de capacitação por que passaram os treinadores brasileiros de handebol nos anos 1990, exigiu o domínio do modelo da racionalidade técnica analisado por Schön (1983), que se caracteriza pela produção especializada do conhecimento, cabendo ao professor estudá-lo e transmiti-lo aos alunos. A aplicação deste conhecimento em sala de aula observa uma relação em que a teoria precisa ser dominada para o professor que, posteriormente a utilizará na sua prática profissional.

O modelo de formação reflexiva/investigativa de professores referencia-se aos trabalhos de Giroux (1997), Nóvoa (1992), Gómez (1992), Schön (1992), Tardiff (2000), Tardiff, Lessard e Lahaye (1991), sintetizados por Bernardes et al (2002) e caracteriza-se por priorizar os saberes produzidos pelo próprio professor na reflexão/investigação de suas experiências, sendo-lhe facultado produzir os saberes que aplicará, conferindo-lhe a condição de sujeito de uma formação em que teoria e prática interagem.

Cabe ressaltar que, apesar da análise dos modelos europeus de capacitação caracterizarem os mesmos dentro do modelo da racionalidade técnica, foi possível encontrar estratégias propostas pelo modelo investigativo/reflexivo, o que pode sinalizar o esgotamento do modelo em vigor e a transição para um novo modelo.

5 METODOLOGIA

A metodologia entendida como método de procedimento (Inácio Filho, 2000, p.70) teve como momento importante pesquisa de campo em que foi aplicado um questionário para 54 treinadores que participaram do Seminário Internacional de Handebol, realizado nas cidades de Curitiba e Aracajú no ano de 2001. O universo da amostra levou em consideração à tradição daquele evento de capacitação de treinadores e a sua abrangência nacional e regional, devido ao fato de ser realizado em duas sedes, abrangendo as regiões sul e nordeste. O instrumento ao identificar o anseio da classe por

propostas inovadoras de capacitação, fortaleceu a justificativa de realização do presente trabalho.

A abordagem metodológica predominante utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental, contando com o apoio da Confederação Brasileira de Handebol, que disponibilizou seu acervo, de onde foram extraídos os dados históricos, resultados de competição e informações estatísticas referentes ao handebol brasileiro, além da cessão do programa de capacitação da Federação Européia de Handebol analisado no capítulo II. A impossibilidade de acesso aos registros dos cursos realizados através do Programa Solidariedade Olímpica, em virtude dos mesmos não terem sido disponibilizados para a pesquisa pela CBHB, em função da mudança da sede da entidade diminuiu a riqueza dos dados coletados.

Digna de registro foi à colaboração da Real Federação Espanhola de Handebol (*RFEB – Real Federación Española de Balonmano*) que enviou cópia de seus programas de capacitação por correio. Os dados referentes ao programa de capacitação de treinadores da Federação Alemã de Handebol (*DHB – Deutschland Handball Bund*) foram extraídos da *home page* da Federação na Internet.

A construção deste estudo observou três momentos distintos no domínio do conhecimento. O primeiro capítulo reflete o contexto que a trajetória profissional do autor lhe permitiu conhecer e é destinado à contextualização da temática onde, a partir da Gênese e Evolução do Handebol, foram estabelecidas as características que influenciaram o desenvolvimento do handebol e o papel do treinador na evolução da modalidade.

No segundo capítulo foram analisadas as ações de capacitação que ocorreram no Handebol Brasileiro, o anseio da categoria pela ampliação/transformação destas ações, bem como as ações de capacitação em vigor nas Federações Européia, Espanhola e Alemã. Este capítulo refletiu as inquietações do autor com a prática da sua atividade profissional sintetizadas na crítica ao paradigma técnico-linear

O terceiro capítulo sinaliza a busca e o encontro do autor com uma possibilidade de dar significado à sua prática profissional ao discutir alternativas de capacitação que permitam ao treinador de handebol brasileiro uma ação profissional consciente, capaz

de desenvolver esta mesma consciência no atleta, pois ao agir sobre a realidade dominando a sua multidimensionalidade a ação do treinador de handebol dificilmente deixará de produzir resultados significativos.

Ao concluir este trabalho espero ter contribuído para estimular a curiosidade entre meus pares, pois ela é a semente capaz de produzir novos conhecimentos, desejando que os conhecimentos aqui produzidos possam muito brevemente ser superados.

CAPÍTULO I

O JOGO, O ESPORTE E O HANDEBOL

O objetivo deste capítulo é mostrar como se originou o Handebol e explicitar as características que permitiram a consolidação do referido esporte, bem como o papel do treinador na evolução da modalidade.

O jogo faz parte da natureza. A competição pela sobrevivência pode ser considerada a mais natural forma de jogar e a espécie humana sempre utilizou o jogo como elemento fundamental na sua evolução. Tubino (1992) caracteriza as diversas influências que o Esporte sofreu até alcançar a condição de manifestação cultural.

Nos primórdios da civilização humana o jogo tinha um caráter utilitário (os jogos imitavam a caça, a pesca e a perseguição dos animais). A partir dos

conflitos entre as tribos nômades que se fixavam e as que não se fixavam, os jogos passaram a ser utilizados como preparação para a guerra. Os chineses, por exemplo, davam mais atenção ao caráter higiênico do jogo e sua ritualística. Já os hindus, além de manterem todas as características já citadas encontravam na religiosidade a justificativa para a prática da atividade física.

Os egípcios foram os primeiros a tratar o jogo como uma manifestação artística, porém foram os gregos que desenvolveram e incorporaram em sua cultura a prática esportiva, adicionando o componente político à prática esportiva, pois durante os jogos gregos as guerras eram interrompidas para que todos pudessem desfrutar dos espetáculos proporcionados pelas competições. Registros arquitetônicos (estádios) e artísticos (esculturas, pinturas) retratam hoje ainda o prestígio da cultura física entre os gregos.

Infelizmente, a decadência dos gregos e a consolidação do Império Romano foram ruins para a cultura física, uma vez que os princípios higiênicos e pacíficos da prática esportiva grega deram lugar aos jogos de combate, com requintes de crueldade. Os romanos foram responsáveis também pela introdução dos jogos circenses que tinham por objetivo divertir o público. Esta decadência da prática do jogo acentuou-se com a queda do Império Romano e o início da Idade Média, que preservou somente a crueldade dos jogos de combate.

O jogo voltou a ser valorizado novamente a partir do século XIX quando Thomas Arnold lançou as bases do esporte moderno, ao codificar os jogos aristocráticos e burgueses da sociedade inglesa, conferindo aos mesmos um componente educacional que iria influenciar a prática esportiva no século XX.

As diversas finalidades com que eram disputados os jogos refletem a complexidade de sua prática. Desde o utilitarismo pré-histórico até a sua função educativa na aristocracia e burguesia inglesas do século XIX, passando pela preparação para a guerra entre os chineses, pela religiosidade dos hindus, pela valorização artística dos egípcios e dos gregos, pela crueldade e espetacularização dos romanos, ou seja, o ato de jogar pode representar

múltiplas intenções que precisam ser estudadas no contexto em que estão envolvidas e observar as relações que podem provocar entre os elementos que participam desse processo. Esta compreensão será fundamental para o entendimento da multidimensionalidade do fenômeno esportivo na atualidade, que tem suas origens no resgate dos Jogos Olímpicos.

O aristocrata francês Barão Pierre de Coubertain foi o idealizador da realização da 1ª Olimpíada da Era Moderna, em Atenas no ano de 1896, lançando as bases do Movimento Olímpico, onde resgatava os nobres ideais de prática esportiva preconizada pelos gregos e tendo como finalidade a integração entre os povos.

A independência política do Movimento Olímpico influenciou a consolidação do Esporte Moderno que se organizou a partir de estruturas supranacionais: as Federações. O papel de organizações não governamentais também foi importante para a consolidação do esporte. Tubino (1996, p.46) comenta o papel das ACM (Associação Cristã de Moços): “... além de adotarem as práticas esportivas no conteúdo de suas atividades, ainda criaram novas modalidades esportivas como o Voleibol e o Basquetebol”.

GILLET (*apud* Tubino, 1996 p.47) identifica a intervenção estatal no esporte como fator de desenvolvimento do mesmo, intensificada após a II Guerra Mundial, afirmando que ela se deu primordialmente em:

- a) programas de destinação de equipamentos esportivos;
- b) ajuda financeira às federações nacionais e clubes;
- c) formação de recursos humanos em instituições especializadas.

O investimento estatal transformou a atividade esportiva, ampliando seus espaços de atuação de tal forma que Pablo Greco (1995 p.12) identifica quatro áreas diferentes por meio das quais o esporte se expressa no contexto social:

Esporte de competição: nas diferentes disciplinas esportivas, nos clubes, federações, sindicatos, associações, etc. Nos níveis de esporte amador, esporte de rendimento e de alto nível de rendimento, no caso do esporte profissional.

Esporte escolar: fundamentalmente sobre a ótica do esporte como elemento importante para o desenvolvimento das capacidades físicas – parte da formação integral do indivíduo. É o esporte como meio para a educação do movimento.

Esporte recreativo ou de lazer: esporte do tempo livre, esporte de massas, **life time**, universitário, militar, penitenciário, etc. Pode atingir ou pretender níveis competitivos.

Esporte de prevenção ou reabilitação: esporte de compensação, de recuperação, fitness.

O avanço tecnológico e o aporte de recursos financeiros exigiram organização das modalidades esportivas. Foram criadas regras que pudessem ser compreendidas em qualquer país e a prática tinha que motivar a presença do público. Obedecendo estas premissas, no início do século XX surge na Alemanha um esporte praticado no campo de futebol, porém jogado com as mãos: o Handebol.

1.1 GÊNESE E EVOLUÇÃO DO HANDEBOL

1.1.1 Registros sobre o desenvolvimento da modalidade no contexto internacional.

A história oficial parte da Antigüidade para demonstrar o gosto do ser humano pelo jogo praticado com a bola. Desde o jogo “Urânia” (jogo em que a bola tinha o tamanho de uma maçã e era jogado com as mãos, porém sem balizas), citado por Homero na Odisséia, passando pelos romanos que, segundo Cláudio Galero jogavam o “Haspartum” e até na Idade Média, quando Rabelais (1494 – 1533) citava uma espécie de handebol: “*esprés jouaiant a balle, à la paumme*” (CBHB, 1997, p.4). O homem sempre revelou fascínio

pelos jogos com bola. Mas é somente no final do século XIX que surgiram os primeiros indícios de uma organização do handebol como modalidade esportiva. Dinamarqueses, Tchecos e Uruguaios afirmam ser precursores da modalidade.

Na Dinamarca, o professor Holger Nielsen criou no Instituto de Ortrup um jogo denominado “haadbold”, na mesma época que os Tchecos criavam um jogo semelhante denominado “hazena”, e no Uruguai Gualberto Valleta criava o “Salon”.

Oficialmente a Alemanha é considerada o país criador do handebol, datando do final do século XIX seu surgimento com o nome de “haftball”, jogo estruturado por Konrad Koch e que daria origem ao “torball”, adaptado em Berlim pelo professor de ginástica Max Heiser. O professor alemão Karl Schelenz alterou o nome do esporte para Handball (1919) e publicou as regras para o jogo com 11 jogadores, através da Federação Alemã de Ginástica. Principal incentivador da modalidade Schelenz a levou para Áustria e Suíça e em 1920 o Diretor da Escola de Educação Física reconheceu a modalidade como Desporto Oficial.

Em 1925 alemães e austríacos fizeram o primeiro jogo internacional, com vitória destes por 6x3. Em 1929 foi fundada a Federação Internacional de Handebol Amador (FIHA) e em 1936 o Handebol (de Campo) foi incluído na programação dos Jogos Olímpicos de Berlim, vencidos pelos alemães. Em 1963 na Suíça foi disputado o último Campeonato Mundial no campo (11 jogadores) com a participação de oito seleções.

Czerwinski e Taborsky (EHF, 1997, p.8) contribuem para o resgate da história do Handebol ao encontrarem na enciclopédia Dinamarquesa “Athena Lexicon” referência ao jogo desenvolvido pelo professor Holger Nielsen na Escola de Ginástica Oldrup, que teria concluído o primeiro regulamento em 1906, publicado pela Escola Oldrup como “Wajdlending handball”.

Os mesmos autores também citam o livro “Das Handball Spiel”, publicado em 1941 em Leipzig, que afirma que o Handebol deriva de um jogo

chamado “konisbergerball”, posteriormente renomeado “torball”, que fazia referência a bola no gol (EHF, 1997, p.8). E continuam afirmando que os registros de desenvolvimento do Handebol na Alemanha datam de 1915, ressaltando que em 1917, o professor berlinense Karl Schelenz desenvolve o Handebol como esporte para mulheres. Schelenz era professor da Academia Alemã de Educação Física e se transformou no maior divulgador da nova modalidade, popularizando a modalidade ao incluí-la no programa da Educação Física Escolar. Apontam ainda a Checoslováquia como terceiro país a reclamar a paternidade do Handebol e citam o livro “Metodej Zajec – Dejiny Hazeny”, publicado em 1948 (EHF, 1997, p.9).

Concebido inicialmente para ser jogado em campo de grama, com a participação de 11 jogadores por equipe, o Handebol foi adaptado para a disputa em ginásios cobertos por causa do rigoroso inverno europeu.

Em 1928 foi realizada a assembléia de fundação da IAHF (International Amateur Handball Federation), que contou com a presença dos seguintes países, que possuíam federação organizada: Alemanha, Checoslováquia, Holanda, Bélgica, Áustria, França, Irlanda, Dinamarca e Canadá.

Em 1946, após a segunda guerra mundial, representantes de 15 países, criaram uma nova Federação denominada IHF (International Handball Federation - IHF), que dinamizou o desenvolvimento do Handebol de Salão.

Apesar da primeira competição organizada pela International Handball Federation (IHF) ter sido realizada em 1954, na Suécia, o Campeonato Mundial de 1938 (Handebol de Salão) realizado na Alemanha pela International Amateur Handball Federation (IAHF) consta em todos os relatórios de campeonatos mundiais como a primeira competição desta modalidade (CBHB, 1997).

O Campeonato Mundial para Homens (CBHB, 1997) foi disputado a cada três anos a partir de 1958 (Alemanha Oriental), tendo sido disputado nos seguintes países: Alemanha Ocidental (1961); Checoslováquia (1964); Suécia (1967); França (1970). Durante os anos 1970 e 1980 a competição passou a

ser disputada de quatro em quatro anos: Alemanha Oriental (1974); Dinamarca (1978); Alemanha Ocidental (1982); Suíça (1986) e Checoslováquia (1990). Novo intervalo de três anos até 1993 para a disputa do Mundial da Suécia e as competições internacionais masculinas passaram a ser disputadas de dois em dois anos: Islândia, (1995); Japão (1997); Egito (1999); França (2001).

O Campeonato Mundial para Mulheres (CBHB, 1997) foi disputado pela primeira vez em 1957 na Iugoslávia e somente teve sua periodicidade regularizada a partir de 1993 com a disputa a cada dois anos. Os Campeonatos disputados foram: Romênia (1962); Alemanha Ocidental (1965); Holanda (1971); Iugoslávia (1973); União Soviética (1975); Checoslováquia (1978); Hungria (1982); Holanda (1986); Coreia (1990); Noruega (1993); Áustria e Hungria (1995); Alemanha (1997); Dinamarca e Noruega (1999) e Itália (2001).

A segunda metade dos anos 1970 e os anos 1980 foram significativos no desenvolvimento do Handebol. Foram criadas divisões e a participação dos homens nos Mundiais B e C e das mulheres no Mundial B, além dos mundiais das categorias Juniores tanto para homens como para mulheres, permitiram uma evolução acentuada da modalidade.

Atualmente os Campeonatos Mundiais da categoria principal são disputados por 24 seleções tanto no masculino como no feminino, enquanto que na categoria júnior 20 seleções disputam o título máximo. Está em estudo a criação de um mundial da categoria juvenil e o Brasil é candidato a organização da primeira competição para esta faixa etária.

Dados estatísticos da Federação Internacional de Handebol (IHF, 1996, pp. 4-7) indicam que o handebol é jogado por mais de 15 milhões de pessoas, dividido em 741.000 equipes espalhadas por 144 países.

1.1.2 A organização da modalidade no contexto nacional

No Brasil os primeiros registros de organização da modalidade datam de 1930, sendo introduzida nas colônias européias, pelos fugitivos da guerra, que procuraram os estados do sul, principalmente São Paulo, estado pioneiro e maior centro de desenvolvimento do Handebol (cabe ressaltar que a divisão geográfica utilizada pela Confederação Brasileira de Handebol define a região sul com a participação dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo).

Um marco na difusão do esporte foi o Curso Internacional de Santos, em 1954, onde o professor Auguste Listello ensinou o jogo de handebol a professores de Educação Física. Levado para as escolas o Handebol consolidou-se após a sua inclusão no programa dos Jogos Escolares e dos Jogos Universitários, nos anos 1970 (CBHB, 1997, p.11).

No âmbito competitivo o Brasil participou do 3º Campeonato Mundial, disputado na Alemanha em 1958, da 3ª Copa Latina das Esperanças em Lisboa – 1970, da 5ª Copa Latina na Romênia – 1973, da 6ª Copa Latina na Itália em 1974, ano em que participaria também das Eliminatórias para o Campeonato Mundial, disputadas na Argentina e com as presenças de EUA e Canadá, além das duas equipes sul-americanas. Em 1981 o Brasil foi vice-campeão da Copa Latina e em 1987 a medalha de bronze das equipes masculina e feminina no Campeonato Pan-americano permitiu que o Brasil participasse do Mundial B, similar a uma segunda divisão, onde a atuação nacional foi discreta. A década contou ainda com a participação brasileira no Campeonato Mundial Universitário disputado na Alemanha em 1985 (CBHB, 1997, p.13).

A primeira competição nacional foi realizada em 1973 na cidade de Niterói: o 1º Campeonato Brasileiro Juvenil, disputado tanto no masculino como no feminino. No ano seguinte em Fortaleza foi disputada a primeira competição adulta. Ambas foram organizadas sob a égide da CBD – Confederação Brasileira de Desportos

A Confederação Brasileira de Handebol foi fundada em 1979 e passou a ser a entidade nacional de administração do desporto, responsável por gerir a modalidade, tendo alcançado as maiores conquistas do Handebol Brasileiro. Atualmente nas categorias femininas o Brasil é hegemônico no âmbito pan-americano, sendo tetra-campeão na categoria adulta. Já no Masculino o Brasil rivaliza com os Argentinos nas categorias de base (competições disputadas por atletas de faixa etária inferiores de 18 anos, quais sejam: infantis: até 14 anos; cadetes – até 16 anos; juvenil: até 18 anos) e, no adulto, além da própria Argentina, disputa a hegemonia também com Cuba, que dominou as competições continentais até os anos 1980. A presença constante das seleções brasileiras de Handebol em Campeonatos Mundiais nos anos 1990 rendeu ao Brasil ser homenageado pela IHF (International Handball Federation) com o Troféu Hans Baumann, como o país em que o Handebol mais se desenvolveu na década.

Atualmente (CBHB, 2000-2002), a Confederação Brasileira de Handebol possui 27 Federações Estaduais filiadas em diferentes níveis de organização, que podem ser classificadas em: a) profissionalizadas (com sede e atendimento profissional: SP/RJ/PR/RS/SC/PB/ES/MA/MG); b) semiprofissionalizadas (com sede, porém o atendimento é voluntário: AL/AM/AP/BA/MS/PE/PI/RN/RO/RR/SE/TO) e c) amadoras: (dependem totalmente do Presidente ou de membros da diretoria: AC/CE/DF/GO/MT/PA).

Os Campeonatos Brasileiros de Clubes são disputados a partir da categoria cadete (15/16 anos), passando pelas categorias juvenil (17/18 anos), juniores (21 anos para os homens e 20 para as mulheres), até chegar à categoria principal: o adulto. Em todas as categorias são disputados campeonatos masculinos e femininos (CBHB, 2000-2002).

Na categoria adulta, há cinco anos, vem sendo disputada, a Liga Nacional de Clubes, além do Campeonato Brasileiro de Clubes da 1ª Divisão, que classifica o campeão e o vice para disputarem um torneio qualificatório com os dois últimos classificados da Liga Nacional do ano anterior, com o intuito de completar as oito equipes que disputam a Liga Nacional. Ainda no primeiro semestre é disputada a COPA do BRASIL, que envolve as equipes com melhor classificação na Liga Nacional e equipes convidadas pela CBHB.

No plano Internacional o Brasil tem participado a cada dois anos (anos ímpares) das disputas dos Campeonatos Mundiais Adulto Masculino e Feminino e de Juniores Masculino e Feminino. Também a cada dois anos e classificatórios para os mundiais são disputados os Campeonatos Pan-americanos nas mesmas categorias e naipes, bem como os Campeonatos Sul-americanos, ou seja, a cada dois anos são seis competições internacionais disputadas por quatro diferentes seleções (CBHB, 2000-2002).

Em 2001, pela primeira vez foram disputados os Campeonatos Pan-americanos na categoria Juvenil Masculino e Feminino e a Confederação Brasileira de Handebol propôs a realização em 2002 no Brasil, do 1º Campeonato Mundial desta categoria - até 18 anos (CBHB, 2002).

Ainda em 2001 foi disputado o sul-americano da categoria cadete (até 16 anos), ampliando o número de seleções em treinamento e competição para oito – quatro masculinas e quatro femininas.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria da Confederação Brasileira de Handebol estão registrados 13.187 atletas masculinos e 9.686 atletas femininos, totalizando 22.873 atletas cadastrados e que são comandados por 418 treinadores e seus respectivos auxiliares. Além das equipes registradas, a Confederação Brasileira de Handebol, através de consultas a outras instâncias de administração desportiva (secretarias de estado e secretarias municipais de esporte), estimou a quantidade de adeptos do Handebol no Brasil: ao todo são 68.033 atletas, sendo 35.604 atletas masculinos e 32.429 atletas femininos,

distribuídos por 840 equipes, do Rio Grande do Sul a Roraima (dados obtidos junto à Secretaria Geral da CBHB, 2001).

Há que se destacar a ligação histórica que o handebol tem com as instituições de ensino, através das quais se desenvolveu e se consolidou no cenário esportivo nacional. Esta dimensão da prática do handebol na realidade brasileira influencia o estudo em construção.

1.2 CARACTERÍSTICAS QUE INFLUENCIARAM O DESENVOLVIMENTO DO HANDEBOL

Dinâmico, intenso e emocionante o Handebol é uma das modalidades esportivas que as crianças dominam com maior facilidade, pois é fundamentado nas habilidades básicas de correr, saltar e arremessar.

A sua prática exige e desenvolve uma aptidão física generalizada. Potência para saltos e arremessos, agilidade para deslocamentos e mudanças de direção e sentido, coordenação motora para o domínio da bola e fintas, domínio espaço-temporal para posicionar-se corretamente no espaço de jogo, velocidade de reação para decidir com precisão o momento certo de atacar o oponente ou roubar-lhe a bola são algumas das qualidades físicas exigidas do jogador de handebol. Czerwinski (1993, p.275) estabelece as qualidades motoras fundamentais para o jogador de Handebol como sendo: *“força, velocidade, resistência, elasticidade, agilidade e potência de salto”*.

No plano cognitivo Muller, Stein e Konzag (1996, p.14) afirmam que o jogador de handebol deve desenvolver: *“capacidade de antecipação, capacidade de decisão, disposição para correr riscos, rapidez na ação e capacidade de cooperação”*. Para Zamberlan (1999, p.39) os jogadores de handebol devem desenvolver *“a observação, a percepção, a criatividade e a capacidade de corrigir erros”*.

Greco (2000, p. 22) preconiza uma multiplicidade de fatores que influenciam a prática do handebol e que devem ser observados tanto por jogadores como por treinadores, obedecendo diferentes níveis de prioridades:

Condições médicas, condição fisioterápica, características antropométricas, capacidades físicas, capacidades motoras, capacidades coordenativas, capacidades táticas, capacidades psicossociais, características de personalidade.

Apesar dos benefícios que a prática do Handebol pode proporcionar ao atleta, ela também está sujeita a herança fragmentária do desenvolvimento científico que valoriza excessivamente a dimensão competitiva desta prática, provocando distorções inerentes à prática esportiva no âmbito educacional:

... com o intuito de se produzir mais e mais, o mais precocemente possível... o esporte educacional contribui para a formação de um pequeno ser (atleta) sem corpo, sem peso, sem sexo, e dotado de poder sobrenatural, que os feiticeiros (técnicos, treinadores) pretendem e conseguem construir (Teixeira 2001, pp. 88).

Na dimensão da prática do esporte de lazer as contradições sociais que envolvem a prática esportiva são expostas por Teixeira (2001 p.90): *“não se pode afirmar que a classe trabalhadora ou a classe que não tem trabalho (ambas compõem a maioria da população) possam fazer lazer...”*.

Contradições que são aprofundadas quando a dimensão em discussão é a do esporte de alto rendimento:

O esporte reflete as categorias do sistema capitalista e corrobora uma dinâmica permeada pela competição, rendimento, avaliação, recorde; racionalização, fragmentação e especialização; produção do homem-máquina e do atleta-robô; e pela vivência abstrata e alienada. Promove o praticante a um verdadeiro operário do esporte, submetendo-o aos mecanismos de um processo que ele não controla... (Teixeira, 2001 p.84).

A evolução do fenômeno esportivo e a profissionalização decorrente desta evolução exigem dos treinadores uma mudança de postura. Controle centralizado, domínio, autoridade e conhecimento específico passam a dar lugar a liderança, coordenação e capacidade para trabalhar em grupo. O controle de todas as variáveis que influenciam a prática do esporte se tornou impossível de ser realizado por uma única pessoa e a falta de preparo para o

exercício desta função pode intensificar os efeitos negativos de uma prática esportiva mal-orientada.

1.3 O PAPEL DO TREINADOR NA EVOLUÇÃO DA MODALIDADE

A formação de comissões técnicas multidisciplinares é condição para a melhoria do rendimento esportivo. O treinador deve possuir conhecimento, no mínimo básico, sobre as atividades desenvolvidas pelo fisioterapeuta, pelo médico, pelo psicólogo, pelo preparador físico, pelo administrador, pelo assessor de imprensa, estabelecendo assim a correta sinergia entre todas as áreas, de forma que as intervenções específicas contribuam para os objetivos da equipe. Sobre o papel do treinador, Czerwinski (1993 p.327) afirma que:

O treinador, ao trabalhar com uma equipe, deve estar convencido que os jogadores o respeitam, não somente por seus conhecimentos didáticos, como também pelo seu valor como ser humano. Deve despertar confiança para que os jogadores se esforcem para realizar meticulosamente cada uma de suas orientações. Como bom estrategista deve adaptar o sistema de jogo do grupo às suas possibilidades. O treinador deve convencer seus jogadores que o handebol é um jogo simples e agradável, orientar claramente cada movimento, conscientizando sobre a necessidade de realizá-lo corretamente, apresentando as conseqüências das ações equivocadas.

O mesmo autor defende ainda a tese de que o treinador não deve se restringir somente aos aspectos de quadra. Deve interessar-se pelas condições pessoais de cada atleta, acompanhar seus estudos, preocupando-se com o futuro dos atletas.

Bota e Evulet (2001, p. 25-26) defendem a idéia de que os treinadores devem possuir as seguintes aptidões favoráveis ao profissional: *“capacidade de incentivo; caráter; aptidões de educador; aptidões de psicólogo; habilidades intelectuais, aptidões de dirigente e organizador”*, e complementa afirmando que outras aptidões e capacidades também são importantes: *“intuição, criação; direção autoritária; decisão rápida, sacrifício”*.

O domínio de uma gama tão grande de variáveis atualmente não pode prescindir do conhecimento científico. A função de treinador não pode mais ser exercida de forma empírica, com base somente na experiência esportiva anterior do treinador. A fundamentação científica de sua prática é condição para a evolução de sua equipe.

A ação pedagógica desenvolvida pelo treinador esportivo na sua atuação profissional – Marques (2001), Czerwinski (1993), Greco (1995), Bota e Colibaba-Evulet (2001) – e a condição legislativa que reserva aos profissionais de Educação Física a prerrogativa de exercerem a profissão de treinadores, exige a contextualização do papel do treinador ao ambiente educacional.

Antônio Marques indica a abrangência da ação educativa do treinador: *“através de sua ação ele (o treinador) educa e forma homens: os desportistas, os dirigentes, os espectadores”* (Marques, 2001, p.8).

1.4 PERFIL PROFISSIONAL DO TREINADOR: Técnico ou Professor?

A presente análise fundamenta-se no documento dos *‘Referenciais para Formação de Professores’*, documento elaborado desde 1997 e publicado em 1999, contando com a colaboração de instituições e especialistas do Brasil e Exterior, além de debates regionais em que mais de 500 educadores puderam contribuir, envolvendo Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Delegacias e que identificou no contexto atual da educação brasileira alguns aspectos que precisam ser considerados:

achatamento salarial dos profissionais da educação; índices alarmantes de fracasso escolar; desvalorização profissional do magistério; condições precárias de trabalho; feminilização da função.

O perfil profissional de professor caracteriza-se por: desatualização - escreve e lê pouco - excessivamente dependente do livro didático; visão utilitária do aperfeiçoamento profissional; nível sócio-econômico baixo; formação geral insuficiente; formação profissional precária ou inexistente; pouco ou nenhum contato com a produção científica, a tecnologia e os livros.

A partir desse diagnóstico as tendências de formação profissional de professores apresentam um processo permanente de desenvolvimento profissional que envolve a formação inicial e continuada.

Na formação inicial a realidade nacional é preocupante: a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem as crianças – é normal encontrarem-se atletas dando “aulas” em escolinhas de formação de atletas, ignorando-se a relevância da educação nos primeiros anos de vida; a formação é específica e circunscrita ao exercício da docência; as condições reais e os pontos de partidas dos professores não são levados em consideração; as práticas são inspiradas numa perspectiva homogeneizadora de concepção autoritária, com enfoque instrumental, promotora da desarticulação entre conteúdo e método; a educação é tratada como atividade formal e rígida; o foco do processo educacional está centrado numa perspectiva de ensino e não de aprendizagem, concebida acadêmica e teoricamente, centrada no texto escrito ou no movimento pré-concebido, desprezando-se a prática criativa. A transmissão de informação é o centro do processo, priorizando modalidades convencionais de comunicação e desprezando os conhecimentos de natureza administrativo-pedagógica; finalmente identifica-se a ausência de um processo paralelo de formação dos formadores de professores, para que se construa um novo modelo de ação. (Brasil, 1999, pp. 42-43).

No Handebol a dimensão da importância do papel do treinador pode ser avaliada através do que afirma ROMÁN SECO (1989, p.12), professor universitário e treinador da seleção principal da Espanha durante oito anos:

A grande dimensão do treinador radica precisamente em ofertar meios "diversos e divertidos" que enriqueçam as possibilidades de assimilação do conteúdo técnico do Handebol, refletindo sobre a idéia do necessário equilíbrio entre a evolução física (coordenação, agilidade, resistência, força, etc.) e a assimilação e uso dos gestos técnicos e obedecendo ao princípio de que todo iniciante no Handebol deve permanentemente avaliar. Reafirmamos: cada um em sua dimensão pedagógica, de que as "tarefas de ensino e as fases de aprendizagem" não têm limite na formação do jogador supõe aceitar uma concepção de ensino do Handebol que premie a criatividade, a fluidez, sempre nos aspecto maravilhoso de uma concepção coletiva. Nós pedagogos do Handebol devemos ser conscientes, com humildade, da universalidade motora que permite nosso esporte e, a partir deste convencimento, desenvolver um processo básico que em hipótese alguma pretenda esgotar as possibilidades, mas, pelo contrário, possa abrir vias de assimilação para futuras "explosões" acompanhadas de uma ótima condição física.

Na formação continuada a situação não está melhor: desconsideração da experiência e conhecimento já acumulados a cada nova política, projeto ou programa; desconsideração de outras dimensões do exercício profissional; não se organiza a formação continuada a partir de um diagnóstico das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; não há correção de erros e debilidades da prática pedagógica; não consegue avaliar o alcance das ações desenvolvidas; a formação continuada está organizada para a participação individualizada, fora do local de trabalho; assistemática, pontual e limitada no tempo. A transformação desta realidade educacional é um dos desafios a ser enfrentado pelo treinador de handebol ao inserir-se no contexto educacional brasileiro (Brasil, 1999, p.44).

Conhecidas a origem e a evolução do Handebol, o primeiro capítulo possibilitou identificar as características do esporte Handebol e a necessidade de uma ação multidisciplinar na organização de uma equipe, o que exige do treinador uma formação educacional que supere os limites do conhecimento técnico. Antes, porém, de seguir este caminho faz-se necessário explicitar as iniciativas de capacitação que existem atualmente, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

PERFIL DA CAPACITAÇÃO DOS TREINADORES NO HANDEBOL BRASILEIRO

O objetivo deste capítulo é identificar as ações de capacitação desenvolvidas no Brasil para o treinador de Handebol, estabelecendo uma comparação com algumas iniciativas européias que sinalizam a transição da formação técnica à formação reflexiva e investigativa.

A capacitação profissional do Handebol Brasileiro se estruturou a partir de iniciativas públicas e particulares que sempre adotaram a mesma estratégia de capacitação: cursos presenciais de curta duração, sobre os quais não se produziram análises e sequer relatórios, constituindo-se base desta análise relatos pessoais de professores que participaram dessas ações de capacitação.

A primeira iniciativa data de 1954, com a presença do professor francês Auguste Listello no Curso Internacional de Santos/SP, que trouxe as primeiras orientações técnicas sobre a modalidade, cabendo aos participantes do curso atuarem como multiplicadores das informações.

Um marco na história do handebol brasileiro foi a iniciativa do Ministério da Educação de levar técnicos e atletas brasileiros para realizarem um estágio de 30 dias na Romênia, em 1975.

Os anos 1980 marcaram o surgimento do Seminário Internacional de Handebol, evento privado que anualmente traz um treinador de renome internacional à cidade de Curitiba/PR para contribuir com o desenvolvimento da modalidade. Este evento alcançou em 2001 a marca de 20 anos de realização ininterrupta e foi estendido às cidades de Maceió/AL e Aracaju/SE.

Na esfera oficial, a realização de quatro cursos do Programa Solidariedade Olímpica representaram avanços no desenvolvimento da modalidade, com a presença dos treinadores Benght Johansson (Suécia) em 1993, Juan de Dios Roman Seco (Espanha) em 1995 e 1998 e Klaus Feldmann (Alemanha) em 2001.

A grande repercussão da modalidade no programa dos Jogos Escolares Brasileiros e dos Jogos Universitários Brasileiros, nos anos 1970, provocou a sua inclusão nos currículos de formação de professores de Educação Física e nos eventos de capacitação promovidos por esta categoria profissional.

O reconhecimento profissional do professor de Educação Física, que amplia sua área de atuação ao ser reconhecido como “*profissional da Educação Física*” (Lei nº 9696, de 01/09/1998), tendo como uma de suas prerrogativas profissionais a função de treinador esportivo (Lei 9696, artigo 4º), será determinante na implantação de um programa de capacitação para esta categoria.

Com o intuito de avaliar se participar de um programa de capacitação era anseio da categoria, foi aplicado um questionário aos participantes do Seminário Internacional de Handebol realizado nas cidades de Curitiba/PR e Aracaju/SE no ano de 2001 (cf. anexo 1).

A análise das respostas - foram respondidos 54 questionários – permitiu constatar que não havia a presença de leigos, todos os participantes tinham nível universitário: 19 participantes graduados, 29 especialistas, 5 mestres e 1 doutor, com prevalência do sexo masculino (43) sobre o feminino (11) e faixa etária entre 20 e 50 anos (somente 1 participante com menos de 20 anos e 2 com mais de 50 anos).

O instrumento permitiu identificar as funções exercidas pelos participantes ao longo de sua trajetória profissional na modalidade (tabela um), - os participantes podiam assinalar mais de uma opção, na medida em que tivessem atuado em áreas distintas, o que justifica os valores percentuais apresentados - e foram encontrados os seguintes resultados: 90,74% dos

participantes ministram ou ministraram aulas de handebol; 77,78% dos participantes são ou foram técnicos de equipes; 66,67% dos participantes foram ou são jogadores de handebol; 42,59% são ou foram acadêmicos e cursaram a disciplina de Handebol; 37% foram ou são árbitros e 35% já exerceram ou exercem a função de dirigente.

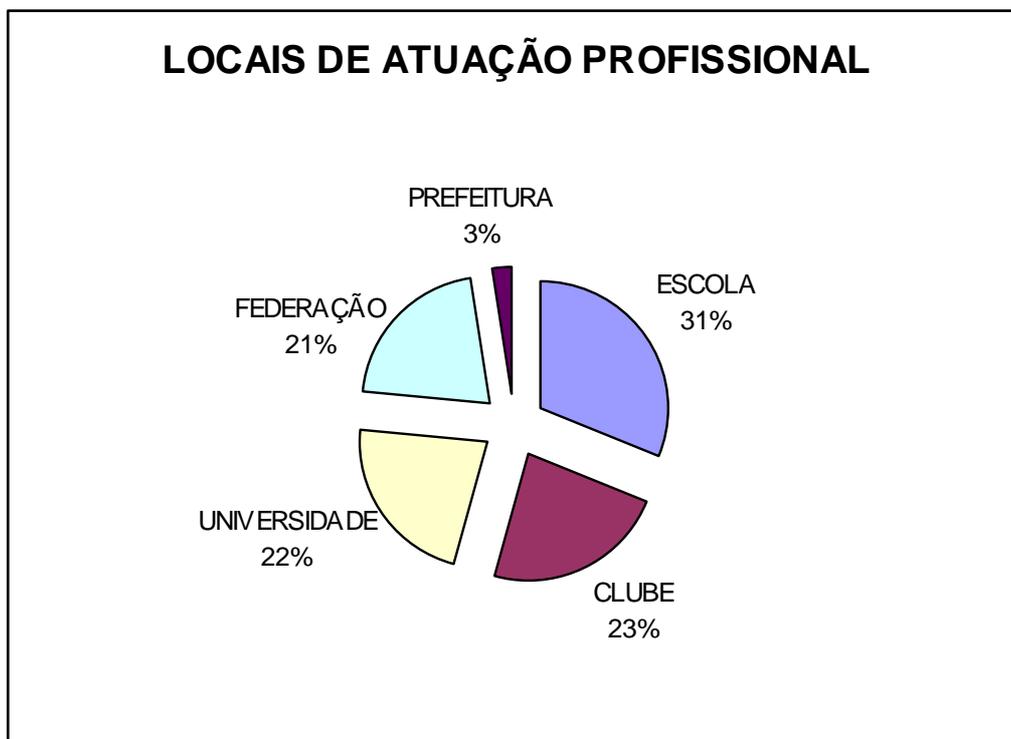
TABELA 1

FUNÇÕES EXERCIDAS NO HANDEBOL

FUNÇÃO	%
PROFESSOR	90,74%
TREINADORES	77,78%
JOGADORES	66,67%
ACADÊMICOS	42,59%
ÁRBITROS	37%
DIRIGENTE	35%

Os locais de atuação (gráfico um) apontados pelos participantes e apresentados em ordem decrescente foram: a Escola (31%), o Clube (23,3%), a Universidade (22,2%), a Federação (20,9%) e a Prefeitura (2,6%). O grande percentual (52%) de treinadores que atuam profissionalmente em Instituições de Ensino (escola 31% e universidade 21%) reforça a identificação do Handebol com o esporte educacional e enfatiza o caráter educacional do trabalho do treinador.

GRÁFICO 1



Quando consultados sobre a necessidade de implantação de uma licença para o exercício da função de treinadores, 90,74% dos participantes manifestaram sua concordância com a sua criação. Apenas 7,4% não concordaram e um único participante não respondeu à questão.

O questionamento sobre os critérios para a concessão da licença permitiu mais de uma resposta, apresentando o seguinte resultado: 43 participantes optaram pelo Diploma de Curso Superior, 30 participantes optaram pela realização de Curso, 20 participantes consideram que o tempo de serviço deve ser levado em consideração e apenas dois participantes não responderam.

Para avaliar a opinião dos participantes sobre a formação continuada inquiriu-se sobre a necessidade de renovação da licença, apoiada pela maioria dos participantes (81,4% a favor e 15% contra e 1 abstinência), apesar da sua periodicidade gerar controvérsias: 33,3% defendem que a licença deva ser renovada a cada dois anos, enquanto 24% defendem que ela seja renovada a

cada quatro anos, 13% defendem a renovação a cada três anos, 7,5% defendem a renovação anual e 22,2% não opinaram.

A aplicação do questionário permitiu concluir que os principais interessados – os treinadores de handebol brasileiros – sentem a necessidade de participarem de programas de capacitação, mesmo não tendo clareza da forma como esta capacitação deva ser realizada.

Por outro lado, a análise das ações oficiais de capacitação – os quatro cursos financiados pelo projeto Solidariedade Olímpica – refletem o modelo da racionalidade técnica (Schön, 2000), onde o professor se transforma em mero reprodutor de conhecimentos que não levam em consideração a realidade brasileira.

Sobre o modelo da racionalidade técnica Gómez (1995, p. 96-97) afirma:

A atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teoria e técnicas científicas... Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação.

Lima (2000, p.191) ao analisar a relação teoria e prática no processo de formação do professor de Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia, comprova que a dicotomia teoria e prática e a fragmentação do conhecimento instalam-se ainda na formação inicial, dificultando a formação de um profissional reflexivo.

Kincheloe (1997, p.18) é outro autor que faz crítica severa ao paradigma da racionalidade técnica afirmando que:

A desqualificação do ensino foi, portanto, racionalizada. Os professores não necessitavam aprender as matérias de estudo nos seus intrincamentos, nem necessitavam entender o contexto sócio-cultural no qual o conhecimento a ser ensinado era produzido.

E continua alertando que se o professor não mudar de postura o descrédito será ainda maior, pois...

... os estudantes continuarão a achar a escola intelectualmente irrelevante enquanto os professores sucumbirem às barricadas do funcionalismo implícito e às mortais rotinas mecânicas do mercado escolar (Kincheloe, 1997, p.19).

A justaposição da fundamentação científica e da ação eficaz no campo de atuação do profissional constitui o que Edgar Morin (2000a) classifica como sendo as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Isto não significa abandonar totalmente a utilização da racionalidade técnica como prática educativa, pois existem inúmeras atividades concretas em que a intervenção eficaz consiste na aplicação de teorias e técnicas comprovadamente eficazes. O treinamento desportivo está repleto dessas situações, o que leva ao predomínio da formação técnica do treinador de Handebol e ao predomínio da racionalidade técnica nas ações de capacitação do treinador. Segundo Schön (1995, p. 91):

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação destes princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.

A própria evolução do fenômeno esportivo porém, tem-se encarregado de incorporar características para as quais a racionalidade técnica não tem resposta: complexidade, instabilidade, singularidade, conflito de valores. É o que Gómez (1995, p.99) define como *“limites da racionalidade técnica: são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual”*.

A constante evolução do conhecimento exige do profissional do terceiro milênio uma nova postura frente aos desafios da ciência. Postura que Edgar Morin (2000a) denomina de saberes necessários à educação do futuro. Já Henry Giroux (1997) defende que os professores devem ser intelectuais ou ainda, os professores devem ser reflexivos, como defendem Schön (1995) e Tardif (1991).

São estas alternativas que pretendo explorar na discussão da capacitação profissional do treinador de handebol brasileiro. Porém antes, para reforçar este posicionamento e demonstrar que assumir esta nova postura é dar um passo adiante, é fundamental que seja realizada uma análise dos programas de capacitação europeus.

A escolha da realidade europeia justifica-se pela vinculação histórica do Handebol ao continente europeu e pelo fato da Federação Europeia ter sido a primeira Federação Continental a elaborar um programa de capacitação para treinadores. Por outro lado a escolha das Federações Alemã e Espanhola refletem momentos históricos distintos, enquanto a Federação Alemã foi eleita pela sua tradição e por seu dinamismo, a Federação Espanhola foi eleita em função dos excelentes resultados que vem conquistando após a implantação do programa da formação e capacitação de treinadores.

2.1 ESTRUTURA DE CAPACITAÇÃO DOS TREINADORES DA FEDERAÇÃO EUROPEIA DE HANDEBOL

O programa de capacitação de treinadores da Federação Europeia de Handebol (*EHF – European Handball Federation*) será o primeiro a ser analisado por representar o exemplo clássico de racionalidade técnica na formação de professores. A lógica disciplinar que permeia toda a proposta fundamenta a formação do treinador em conteúdos básicos – que a proposta denomina Ciências do Esporte - e aplicados – Conteúdos Específicos, conforme demonstrado no quadro um:

Quadro 1 - Proposta de Conteúdos por Nível - EHF

CIÊNCIAS DO ESPORTE	I	II	III	IV	V	T
CIÊNCIAS GERAIS						
Anatomia – Motricidade	6	6	6	13	4	35
Fisiologia	10	14	4	4		32
Psicologia		6	10	16	20	52
Sociologia do Esporte		6		6		12
Administração e Gerenciamento	2	8	8	16	14	48
Teoria Geral do Treinamento Desportivo	2	16	30	24	6	78
<i>CARGAS HORÁRIAS – RESUMO 1</i>	<i>20</i>	<i>56</i>	<i>58</i>	<i>79</i>	<i>44</i>	<i>257</i>
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS – HANDEBOL						
Treinamento específico do Handebol					40	40
Preparação Técnica	45	65	60	15		185
Preparação Tática	25	20	50	110	40	245
Coordenação e Controle (coaching)					10	10
Mensuração e Avaliação	8				30	38
Atividades Externas Adaptadas ao Handebol	4	4	12			20
<i>CARGAS HORÁRIAS – RESUMO 2</i>	<i>82</i>	<i>89</i>	<i>122</i>	<i>125</i>	<i>120</i>	<i>538</i>
TOTAL	102	145	180	204	164	
MÍNIMO	60	60	180			

Fonte: “Structure of Coache’s Education – EHF (1997).

Ao organizar a capacitação dos treinadores de Handebol Europeus em níveis de conhecimento, o documento “*Structures of coach education*” (EHF, 1997) estabelece que os níveis I, II e III são de responsabilidade das Federações Nacionais, o nível IV será desenvolvido por Institutos Esportivos ou cooperação entre academias e federações e o nível V será responsabilidade da Universidade, permitindo às Federações o total controle sobre o que será ensinado aos Treinadores de Handebol que, somente terão liberdade para

pesquisar e investigar quando alcançarem um tempo considerável de experiência na profissão.

O documento ao preconizar que *“a ordem em que o profissional toma contato com as linhas de orientação tem uma função chave para que os treinadores que iniciam um aprendizado cumpram com suas tarefas nos diferentes níveis de conhecimento”* (EHF, 1997, p.3), determina a prevalência da lógica disciplinar e o controle sobre os conteúdos é tão grande que é sugerida uma proposta de conteúdos por disciplina, demonstrada no quadro dois:

Quadro 2 – Proposta de Conteúdos por Disciplina - EHF

CIÊNCIAS DO ESPORTE					
ANATOMIA	N1	N2	N3	N4	N5
Ossos	1				
Ligamentos	1				
Articulações	2				
Aparelho Locomotor					4
Músculos	2				
BIOMECÂNICA	N1	N2	N3	N4	N5
Princípios Básicos				10	
Cinesiologia dos Principais Movimentos ¹					
Energia Cinética – Transferência de Energia				3	2
ORTOPEDIA GERAL	N1	N2	N3	N4	N5
Fatores de risco de lesão		2			
Tipos e freqüência de lesões		2			
Higiene, hábitos e atitudes			2		
Primeiros Socorros			4		

¹ O documento original não apresenta indicação de carga horária para este item.

FISIOLOGIA/BIOQUÍMICA					
Sistema Respiratório e Cardiovascular	N1	N2	N3	N4	N5
Morfologia (Funções/ Adaptação)	10				
Função Muscular		4			
Sistema Energético ATP-CP / Anaeróbico / Aeróbico		10			
Diferenças entre homens e mulheres			2		
Diferenças Fisiológicas entre adolescentes e pré-adolescentes			2		
Nutrição Desportiva				4	
PSICOLOGIA	N1	N2	N3	N4	N5
Introdução à Psicologia Desportiva		2			
Motivação e ativação		4			
Liderança			4		
Comunicação e decisão			6		
Dinâmica de grupo				6	
Saída e abandono – transição profissional				4	
Intervenção Psicológica				4	8
Psicologia do Jogador Contundido					2
Aquisição de capacidades motoras em jogos de equipe					12
SOCIOLOGIA	N1	N2	N3	N4	N5
Sociologia e Esporte					2
Aspectos Históricos e Sociais do Handebol					2
ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO	N1	N2	N3	N4	N5
Introdução à Administração Desportiva		8	8		
Introdução ao Marketing				8	
Comunicações Técnicas e Relações Públicas				8	

Administração de Instalações Esportivas					4
Legislação do Esporte					10
Estrutura de Administração do Handebol – IHF/EHF/Fed	2				
TEORIA E METODOL. DO TREINAMENTO DESPORTIVO	N1	N2	N3	N4	N5
Sistemas de Treinamento Desportivo	2				
Princípios do Treinamento Desportivo		10			
Meios e Métodos		6			
Condição Física (força/velocidade/resistência/flexibilidade/coordenação)			30		
Plano de Treinamento (unidade/micro-ciclo/macro-ciclo)				14	
Preparação de Longo Prazo (PLP) – Desenvolvimento Motor – Identificação de Talentos - Níveis e Conteúdos da PLP				10	
TREINAMENTO ESPECÍFICO DO HANDEBOL	N1	N2	N3	N4	N5
Estruturas e funções no jogo					5
Condicionamento Físico					15
Periodização				10	
Preparação de Longo Prazo (PLP)					10
PREPARAÇÃO TÉCNICA NO HANDEBOL	N1	N2	N3	N4	N5
Capacidades Técnicas de Ataque	20	30	40	10	
Capacidades Técnicas de Defesa	15	25	20	5	
Capacidades Técnicas do Goleiro	10	10			
PREPARAÇÃO TÁTICA NO HANDEBOL	N1	N2	N3	N4	N5
Táticas de Ataque (indiv./grupo/equipe)	10	10	25	50	
Táticas de Defesa (indiv./grupo/equipe)	10	10	25	50	

Táticas do Goleiro				10	
Adaptações táticas da equipe					30
Situações específicas					10
Regras e regulamentos do jogo	5				
Coaching – dirigindo equipes					10
ATIVIDADES EXTERNAS COMPLEMENTARES	N1	N2	N3	N4	N5
Beach Handball	2	2	6		
Street Handball	2	2	6		
MENSURAÇÃO E AVALIAÇÃO	N1	N2	N3	N4	N5
Avaliação de Habilidades Física e Motoras	2				
Avaliação de Capacidades Técnicas	2				
Análise do jogo	4				
Introdução à Informática (análise do jogo-registro do treinamento)					20
Introdução à Estatística					10

Fonte: “Structure of Coache’s Education – EHF (1997).

A fragmentação dos saberes está explicitada na proposta que, inclusive não prevê momentos de integração dos conteúdos. A única disciplina em que esta integração pode ser alcançada é a disciplina de Sociologia que dispõe de quatro horas no quinto nível de formação para abordar a sociologia do Esporte e os Aspectos Históricos e Sociais. Mesmo a disciplina de Psicologia que poderia recuperar a integralidade do humano que há no atleta, está voltada para a melhora do rendimento esportivo.

Apesar da clara orientação tecnicista, o documento sinaliza uma possibilidade de avanço ao prever a criação de um sexto nível destinado a estudos e pesquisas, que se pretende implantar futuramente em parceria com Universidades e Institutos de Pesquisa.

2.2 FORMAÇÃO DE TREINADORES NA ESPANHA

Sob os auspícios da Federação Espanhola de Handebol, foi estruturada uma Escola Nacional de Treinadores para implantar o programa de capacitação de treinadores espanhol, que prevê a exigência de licença para que o treinador possa dirigir equipes em competições promovidas pela Real Federação Espanhola, inserindo nesse processo de licenciamento a formação e capacitação continuada do treinador de handebol espanhol, através de cursos em âmbitos local, regional e nacional.

O *"Programa de Estúdios em la Formación de Entrenadores de la Escuela Nacional de Entrenadores de la Real Federación Española de Balonmano"* organiza a formação e capacitação dos treinadores de handebol espanhóis, em três níveis de licença: (Nuevo Monitor – Entrenador Regional – Entrenador Nacional), regulamentados no *"Protocolo Administrativo Titulaciones"* (RFEB, 1999, pp. 1-3).

A carga horária de cada curso, que varia de 120 a 126 horas, é um indicativo de que há uma maior preocupação com a qualidade da formação a ser oferecida aos treinadores.

A exigência da realização de práticas como condição para a certificação e licenciamento, bem como a tutoria de um treinador de nível superior, que supervisione e oriente a aplicação prática dos conteúdos assimilados, são indícios de uma busca da superação do conhecimento técnico e da lógica disciplinar.

Na proposta de conteúdos por nível fica clara a preocupação em garantir uma abordagem multidisciplinar na capacitação do treinador, o que vai se confirmar com a demonstração dos conteúdos desenvolvidos em cada nível de capacitação (quadro três), apesar da presença da lógica disciplinar na organização curricular.

Quadro 3 - Proposta de Conteúdos e Carga Horária por Nível - RFEB

CONTEÚDO / NÍVEL	Territorial	Nacional 1	Nacional 2
PREPARAÇÃO FÍSICA	20	20	16
TÉCNICA-TÁTICA INDIVIDUAL	20	32	
JOGO COLETIVO OFENSIVO	20	20	16
JOGO COLETIVO DEFENSIVO	16	20	16
METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM	16		
DIDÁTICA ESPORTIVA		16	
METODOLOGIA DO TREINAMENTO			16
REGRAS DO JOGO	14	16	
MEDICINA ESPORTIVA	10		16
PSICOLOGIA DO ESPORTE	10		16
OPTATIVAS			30

Fonte: Programas de Estudios de la Formación de Entrenadores de la Escuela Nacional de Entrenadores de la Real Federación Española de Balonmano.

A exigência de estágio prático para a concessão da licença, devidamente registrado em memorial descritivo do trabalho realizado, é uma forma de garantir a assimilação dos conteúdos e estimular o registro e a pesquisa sobre os temas desenvolvidos no curso.

2.3 FORMAÇÃO DE TREINADORES NA ALEMANHA

A consulta à página da Internet da Liga Alemã de Handebol (<http://www.dhb.de>) viabilizou o acesso ao programa de capacitação de treinadores e permitiu constatar que a estratégia de formação e desenvolvimento profissional que está em vigor refere-se ao período 2001 – 2003, o que permite deduzir que as reformulações ocorrem a cada dois anos.

Dividido em três níveis (A – B – C) o programa apresenta um primeiro diferencial ao ampliar o conceito de participação em Cursos, valorizando e considerando a participação em Workshops destinados à discussão do futuro da modalidade. O programa ainda exige visitas e relatos dos trabalhos em equipes diferentes das quais o treinador atua, o que revela uma transição de uma formação voltada para os conteúdos em direção a uma formação que procura estabelecer comunicação com a ação prática, apesar da carência do componente investigativo, restrito ao registro das ações presenciadas.

As exigências para os treinadores que desejam obter a licença do nível A, são a realização de um estágio de quatro semanas em equipe filiada a DHB e que dispute a Liga Nacional Masculina ou Feminina, além da participação em seis ações de formação, compostas de dois cursos básicos, dois *work-shops* e duas etapas de projeto, que devem ser cumpridas no período de formação, além do exame final. O conteúdo programático, explicitado no quadro quatro, também demonstra uma preocupação mais acentuada com os aspectos de relacionamento dentro das equipes e o papel do treinador frente a esta realidade (temática proposta em dois *work-shops*).

Quadro 4 – Ações de Formação – Licença Nível A – DHB

CURSO BÁSICO 1	CURSO BÁSICO 2
Planejamento do Treinamento	Direção do Treinamento
Medindo o Stress na Competição	Metodologia do Treinamento
Medindo as Exigências do Rendimento	Acompanhamento Médico e Fisioterápico
Fundamentos Científicos do Treinamento	Administrando o Sucesso
	Filosofia de Trabalho do Treinador
WORK-SHOP 1	WORK-SHOP 2
Personalidade do Treinador - Relacionamento	
Comportamento de Liderança	Prática de Coaching (dirigir equipes)

Avaliação Inicial da Equipe (testes)	Preparação Psicológica para a competição
Organização da Formação	Administrando Conflitos e a Motivação
ETAPAS DE PROJETO	
CONCEPÇÃO DE JOGO PARA EQUIPES MASCULINAS: ESTRATÉGIA E TÁTICA	
CONCEPÇÃO DE JOGO PARA EQUIPES FEMININAS: ESTRATÉGIA E TÁTICA	
DETECÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS	
OBS: no período do estágio dois temas deverão ser eleitos pelo candidato e cada tema será ofertado somente uma vez.	

Fonte: Deutschland Handball Bund.

Os pré-requisitos para admissão no programa são: a) idade mínima de 25 anos completos; b) ser membro de instituição filiada à Liga Alemã de handebol; c) ser portador de uma licença nível B válida; d) comprovação de atividades por alguns anos como treinador responsável, desde o licenciamento nível B, dos quais dois anos, no mínimo, como treinador na categoria principal masculina ou feminina das Ligas Regional ou Nacional ou comprovação de atividade como treinador regional em seleção (a partir da categoria juvenil – 17/18 anos); e) Proficiência em alemão escrito e falado; f) inscrição dentro do prazo (validada pelo carimbo do correio).

Os candidatos à licença nível A devem cumprir um estágio de quatro semanas (sub-dividido em duas etapas – uma em período de preparação e outra em período de competição – de duas semanas cada) em equipe da Liga Nacional Masculina ou Feminina até a realização do exame final. Os treinadores que atuam na área de desenvolvimento de talentos podem cumprir o estágio em três etapas de treinamento da Seleção Nacional e os Treinadores que atuam na 1ª Divisão estão liberados do estágio, porém, devem apresentar memorial descritivo do trabalho realizado e expor o trabalho em forma de palestra.

O exame final é composto por uma prova oral de quarenta e cinco minutos, uma prova de verificação do aprendizado de trinta minutos e duas palestras de noventa minutos, com a primeira sendo realizada na metade da formação, relatando as atividades desenvolvidas na primeira fase do estágio.

Observa-se que a proposta alemã tem uma preocupação maior com a relação entre teoria e prática, demonstrada na exigência dos estágios e da elaboração de memorial descritivo dos trabalhos desenvolvidos.

Lima (2000, p.51) estabelece a importância da relação teoria e prática na formação do professor de Educação Física:

Um aspecto fundamental a ser trabalhado nos cursos de formação se refere ao fato dos educadores passarem a desenvolver uma "práxis" onde haja a vinculação entre o pensar e o agir e não a dissociação de ambos com a supervalorização de um em relação ao outro, ou ainda, a valorização das disciplinas práticas em relação às de cunho pedagógico ou filosófico. Este ponto nos possibilita considerar que o conhecimento não decorre do objeto em si, mas da atividade prática transformadora dos sujeitos, presidida por uma teoria crítica, onde, portanto o pensar e o fazer, o subjetivo e o objetivo não se opõem, mas sim interagem.

Na obtenção da licença para o nível B encontram-se indicativos de predomínio do paradigma técnico-linear. A exigência para participação neste nível é flexibilizada: o candidato tem apenas que comprovar participação em Seleção ou equipe da Liga e/ou ter recebido méritos por sua atuação no handebol alemão. Mesmo quando propõe o desenvolvimento da criatividade a proposta atrela este desenvolvimento a uma finalidade: a solução de problemas.

A formação acontece em duas etapas de quatro dias cada, onde são trabalhados os conteúdos relacionados no quadro cinco:

Quadro 5 – Conteúdo Programático Cursos Nível B - DHB

1ª ETAPA
TREINAMENTO: Orientações específicas, dinâmica de grupo e limitação do conteúdo
TREINAMENTO DA RESISTÊNCIA ADAPTADA AO HANDEBOL
TREINAMENTO DA FORÇA, DA MOBILIDADE E DA COORDENAÇÃO
PLANEJAMENTO DO TREINAMENTO
CONCEPÇÃO DE TREINAMENTO COMPLEMENTAR
CRIATIVIDADE NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS
2ª ETAPA
TREINAMENTO E RENDIMENTO NO CONTEXTO DA COMPETIÇÃO
METODOLOGIA DO TREINAMENTO FÍSICO, TÉCNICO E TÁTICO
DIREÇÃO DE EQUIPE
TREINAMENTO DO GOLEIRO
SAÍDA DE BOLA E CONTINUIDADE DO JOGO
DIRETRIZES PARA A RENOVAÇÃO DA EQUIPÉ

Fonte: Deutschland Handball Bund.

A capacitação no nível C pode ser realizada à distância, a partir da compilação do material didático – vídeos, cartilhas – produzido pela própria DHB, estratégia que pode ser de grande utilidade para a superação das dificuldades impostas pela dimensão continental do Brasil.

Cumprido o objetivo traçado no início do capítulo fica demonstrada a descontinuidade das ações da capacitação do treinador de handebol brasileiro e a sua identificação com o paradigma da racionalidade técnica demonstrado por Schön (2000).

A análise dos modelos europeus permitiu identificar tendências de superação do modelo de formação da racionalidade técnica, a partir da

obrigatoriedade de realização de estágios, confecção e defesa de memorial descritivo de trabalhos realizados e a possibilidade de estudos à distância.

O próximo capítulo será dedicado à discussão da formação do treinador de handebol brasileiro.

CAPÍTULO III

CAPACITAÇÃO DE TREINADORES NO HANDEBOL: TÉCNICO OU PROFESSOR?

Este capítulo será destinado à discussão da capacitação do treinador de handebol brasileiro considerando a dimensão educativa da sua ação profissional e a conseqüente inserção do treinador no contexto educacional.

Os professores/treinadores são profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade de seus alunos/atletas como pessoas e como cidadãos. Por isso, precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com as quais eles e seus alunos/atletas estão envolvidos.

Os futuros professores/treinadores desenvolverão novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender. A reflexão conjunta de professores e alunos sobre práticas vivenciadas e/ou observadas é o ponto de partida para a construção do saber-fazer docente, pois da mesma forma que o progresso científico desenvolveu a capacidade de

análise, porque, segundo Edgar Morin (2001, p.24): *"Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino, privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese"* – uma proposta educacional que observe a complexidade da sociedade moderna deve desenvolver a capacidade de síntese onde:

... todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos... O conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (ibidem., p.24).

Um exemplo desta capacidade de síntese que precisa ser desenvolvida envolve a decisão sobre o momento correto de realizar um arremesso em direção ao gol. Existem jogadores que estabelecem parâmetros de análise para tomar este tipo de decisão: levam em consideração a distância de sua posição ao gol, o posicionamento do defensor, a possibilidade de cobertura por parte dos defensores à esquerda e à direita, o tipo de arremesso mais eficiente para aquela situação, a possibilidade de bloqueio por parte do defensor. Todas estas informações têm que ser assimiladas e fornecer subsídios para uma resposta motora em fração de segundos. Contraditoriamente, existem jogadores que subvertem a ordem – ao invés de optarem pela análise, correm riscos, são criativos, realizam manobras inesperadas e acabam por suplantar a defesa e o goleiro adversários.

A natureza da atuação profissional do professor/treinador na relação professor/aluno permite que estes tomem iniciativas e assumam responsabilidades efetivas, tanto na atividade como nas relações que acontecem no interior do seu ambiente de trabalho. Depende de sua capacidade manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas por meio de uma interação inteligente e criativa.

A ação compartilhada é um trabalho coletivo que significa participar de eventos, estabelecer intercâmbios, registrar, sistematizar, ser produtor de conhecimento, produzir um conhecimento na ação, uma vez que o processo de reflexão na ação explicita a natureza da atuação pedagógica para construir

caminhos no sentido de formar professores/treinadores. Esta prática constitui-se em confrontar idéias, teorias e crenças com a prática imediata.

Estar disposto a desenvolver um novo espírito científico capaz de *"romper com o velho dogma reducionista de explicação pelo elementar"* (ibidem., p.27) e entender *"um sistema complexo, que forma um todo organizador"* capaz de *"contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que... permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo"* (ibidem., p. 26).

A atividade esportiva reflete a complexidade da sociedade moderna, pois o profissionalismo da prática esportiva criou organizações – as comissões técnicas – compostas por profissionais de diferentes áreas e que necessitam estabelecer uma comunicação para que os objetivos sejam atingidos, sendo o diálogo a principal ferramenta desta comunicação.

3.1 A REFORMA DO PENSAMENTO

O diálogo que se estabelece entre os membros de uma comissão técnica, e que não é apenas troca de informações, deve constituir-se em um diálogo capaz de produzir resultados. Conhecimento e pensamento são produtos do diálogo porque *"conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza"* (ibidem., p.59). Logo, é necessário atuar com sensibilidade, estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões. O trabalho do professor/treinador inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares.

O domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza já que a produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática, sistematizar e comunicar os saberes construídos e poder compartilhá-los.

O cuidado com o excesso de informação também deve ser observado, pois é gerador de posturas que desrespeitam as normas e regras estabelecidas, assim, o professor/treinador tem como único objetivo a conquista do resultado e utiliza-se de qualquer meio para atingi-lo, não observando se estes meios são socialmente válidos, obscurecendo e regredindo o conhecimento geral, como afirma Morin (2000b, p.98-99):

O excesso de informações obscurece o conhecimento... O progresso dos conhecimentos especializados que não se podem comunicar uns com os outros provoca a regressão do conhecimento geral... Temos, portanto, que escolher entre idéias especializadas, operacionais e precisas, mas que não nos informam sobre o sentido de nossas vidas, e idéias absolutamente gerais, que já não mantêm, entretanto, nenhum contato com o real.

Uma das conseqüências práticas do excesso de informações é o papel da tecnologia na construção do esporte. Seja ela considerada enquanto soma de aparelhos e produtos que auxiliam no desempenho, seja ela considerada na sua forma reduzida - a técnica - que homogeneiza o movimento dos jogadores dentro do jogo.

A tradição empírica da ciência ocidental fundamentou-se na verificação e desenvolveu formas de manipulação precisas e seguras para encontrar a verdade, criando o que Morin (2000b, p. 108) chama de circuito "*manipular→verificar*", em que a ausência de parâmetros éticos e a busca desenfreada pelo resultado produziram uma inversão deste processo, onde o cientista passa a verificar para manipular, ou seja:

O desenvolvimento da técnica não provoca somente processos de emancipação, mas também novos processos de manipulação do homem pelo homem ou dos indivíduos humanos pelas entidades sociais (ibidem., p.109).

A informática ilustra didaticamente a contradição emancipação/manipulação da técnica: o computador é um elemento de democratização da informação ou de sua pasteurização? Ao mesmo tempo em que novas mídias surgem a partir da tecnologia de comunicação da Internet, constata-se a formação de impérios da comunicação de massa

(CNN=Time+Warner) que determinam o que é importante ser noticiado para a humanidade.

A tecnologia compreendida de forma complexa compõe o que Morin (2000b, p.108) classifica como sendo o *circuito "ciência/tecnologia/indústria"*, que evolui a partir do conflito que opõe racionalidade, funcionalidade, centralização, racionalização e hierarquia de um lado e do outro a liberdade e a criatividade, proporcionadas pela aleatoriedade da intervenção humana.

Um exemplo específico do handebol demonstra claramente a aleatoriedade da intervenção humana na realidade racionalizada da ciência e da tecnologia: Bengt Johanson, treinador da seleção principal da Suécia subverteu todas as tendências de valorização antropométricas que determinavam o biótipo dos jogadores de Handebol, ao incluir em seu grupo o "baixinho" Ljubomir Vranjes com 1,66m de altura e que utilizava a sua baixa estatura para superar os adversários e fazer 5 gols na final do Campeonato Europeu de Seleções contra a Rússia.

Para compreender esta realidade dinâmica e complexa em que se transformou a vida humana faz-se necessário que o professor/treinador se disponha a reformar sua forma de pensar:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo.

- Que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- Que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (ibidem., p.89).

Conhecer a realidade e dominar a tecnologia é suficiente para que o professor/treinador intervenha na realidade de seu atleta e de sua equipe, porém é fundamental que esta intervenção seja feita de forma consciente e que os reais objetivos e conseqüências estejam claros, para que o seu resultado

seja significativo para todos os participantes. Estabelecida esta condição de emancipação cultural a análise dos saberes necessários à ação docente pode ser realizada sem o risco de ser reduzida às suas especificidades.

3.2 SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.

A formação profissional permanente implica no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político. Um processo contínuo e permanente de formação exige do professor e do sistema, disponibilidade para aprendizagem. Neste contexto de formação contínua Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.220) apontam os saberes necessários ao exercício da docência:

Saberes da Formação Profissional;
Saberes das Disciplinas;
Saberes Curriculares;
Saberes da Experiência.

Os autores seguem enfatizando a relação que o professor/treinador estabelece com esses saberes:

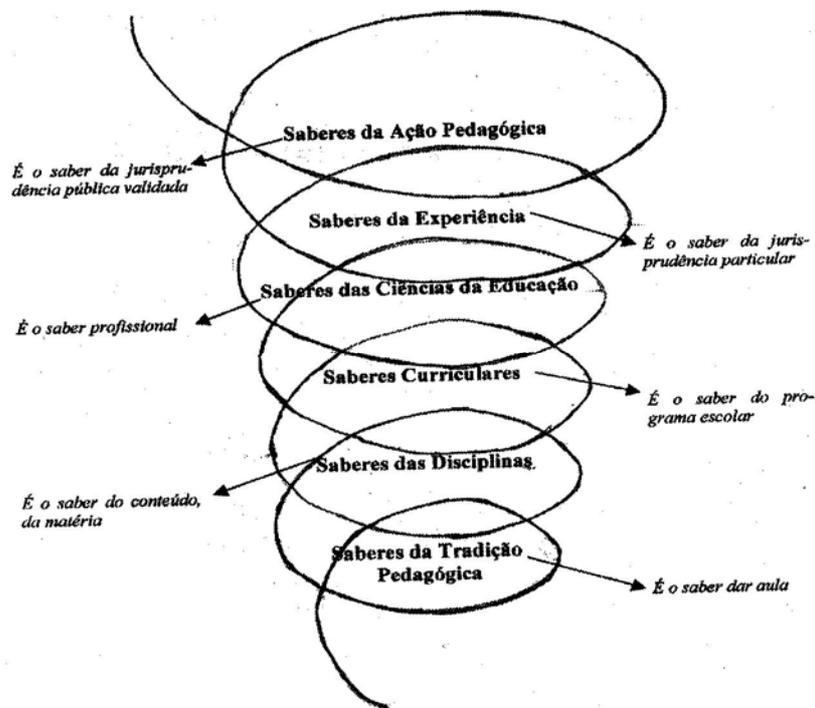
A relação do(a)s professore(a)s com os saberes é de "agentes de transmissão", de "depositário" ou de "objeto" de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e, como espaço de verdade de sua prática (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p.221).

Maurice Tardif (2000, p.13) vislumbra possibilidades de transformação desta realidade a partir da consideração de quatro alternativas:

- Elaboração de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano.
- Introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreiras no meio universitário.
- Já é tempo de os professores universitários da educação comecem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.
- É preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional.

Bernardes *et al* (2002), incitam a ruptura com a forma compartimentalizada, linear e estanque com que, na maioria das vezes os saberes da docência são apresentados e discutidos e apresentam uma visualização em forma de espiral que pretendem, seja ela “*crescente, dialógica, integrada, interconectada e totalizante*” – figura 1.

FIGURA 1 – ESPIRAL DOS SABERES DOCENTES



Fonte: Bernardes *et al*, **Saberes e Formação Docente**. 2002 p.55.

Seguindo o raciocínio dos autores os saberes constituem-se em:

Os Saberes da Tradição Pedagógica correspondem ao saber dar aula e está impregnado pela história escolar do profissional em formação, que construiu representações acerca da profissão docente. O papel da igreja na implantação da escolarização fundamentou a ação docente numa relação de poder em que o professor detinha o conhecimento que, antigamente, era

dogmático, e o aluno era o receptáculo que recebia este bem fornecido somente àqueles que o “mereciam” (Bernardes et al, p.56).

Os Saberes da Disciplina são relativos aos conteúdos sendo que a evolução científica acentuou a dicotomia que até hoje permeia a Educação: a distinção entre teoria e prática, que na Educação Física e no Esporte projeta-se como a dicotomia entre corpo e mente. Sendo a técnica, ferramenta prioritária para a formação de um bom treinador, o contexto universitário ao separar o cientista do professor, de forma a caber a este transmitir os conhecimentos descobertos pelo outro, acabou por reduzir a prática profissional do treinador à mera reprodução de conhecimentos. Porém Bernardes et al (2002, p.57-58) identificam uma lacuna:

Dado o caráter dinâmico e de provisoriedade do conhecimento numa sociedade ágil e eficaz em trabalhar as informações, um desafio se coloca aos professore(a)s: há que se buscar um diálogo constante com pesquisadores que têm produzido os saberes sociais, rompendo a dicotomia investigador(a)-professor(a) / produtor(a)-reprodutor(a) de saberes, reconhecendo o(a) professor(a) como potencialmente capaz de produzir esses saberes.

Os Saberes Curriculares correspondem aos saberes do programa escolar que, freqüentemente, já vem pronto – empacotado com seus objetivos pré-estabelecidos, determinando as competências que o professor deve possuir para ser eficiente e as capacidades que ele deve desenvolver no seu aluno.

Os Saberes das Ciências da Educação correspondem ao saber profissional – onde a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, professor e pesquisador estabelecem um conflito permanente e determinam uma "lógica" divisão de trabalho entre produtores de saber e executantes ou técnicos.

Os Saberes da Experiência são os saberes da jurisprudência particular produzidos pelos docentes no exercício cotidiano da profissão e mediatizados pelos colegas de trabalho. Bernardes et al (2002, p.59) defendem que:

Tornar público o saber experiencial dessa e de outras professoras e professores, por meio de pesquisas realizadas em sala de aula, preservando a memória desses saberes, mesmo depois de o(a) professor(a) deixar de exercer seu ofício, é um compromisso social e político com a educação.

Os Saberes da Ação Pedagógica correspondem a jurisprudência pública validada, objeto de problematização, reflexão e investigação elevando-se à condição de científicos. Bernardes et al (2002, p.60) sintetizam:

Busca-se a superação da tensão criada em relação aos sentimentos de exterioridade do(a)s professore(a)s com os saberes, podendo esses ser permanentemente transformados e reelaborados pelo(a)s professor(a)s de acordo com o contexto real e complexo do ensino.

Considerando que a natureza do trabalho educacional exige contínua construção e reconstrução de múltiplos saberes, torna-se imprescindível a formação continuada, visando a atualização, o aprofundamento, a reflexão sobre a prática educativa num processo constante de auto-avaliação e investigação contínuas, capazes de atender as demandas da atuação profissional. Morin (2001, p.85) salienta que fundamental é a comunicação entre os saberes e defende que parcela da formação deve ser destinada:

Ao conhecimento dos determinantes e pressupostos do conhecimento; à racionalidade, à cientificidade, à objetividade; à interpretação; à argumentação; ao pensamento matemático; à relação entre o mundo humano, o mundo vivo, o mundo físico-químico, o próprio cosmo; à interdependência e às comunicações entre as ciências (o circuito das ciências, que, segundo Piaget, faz com que dependam umas das outras); aos problemas da complexidade nos diferentes tipos de conhecimento; à cultura das humanidades e à cultura científica; à literatura e às ciências humanas; à ciência, à ética, à política.

A análise dos objetivos e dos conteúdos de formação inicial deve considerar as novas demandas da atuação do professor/treinador, tanto em relação à função social, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo capaz de integrar e transpor o que aprendeu na esfera do saber à esfera do saber fazer.

Uma postura reflexiva permitirá ao professor/treinador dominar os princípios do conhecimento pertinente: *“é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as*

partes e o todo em um mundo complexo” (ibidem., p.14). E segue, estabelecendo sete princípios que devem ser observados para o desenvolvimento de um pensamento unificador, capaz de estabelecer a pertinência do conhecimento:

Princípio Sistêmico ou Organizacional: o todo é mais que a soma das partes... a organização produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente ... e menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto.

Princípio Holográfico: põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.

Princípio do Circuito Retroativo: permite o conhecimento dos processos auto-reguladores.

Princípio do Circuito Recursivo: circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz.

Princípio da Autonomia/Dependência (auto-organização): vale especificamente, é óbvio, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência do seu meio geológico.

Princípio Dialógico: une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade.

Princípio da Reintrodução do Conhecimento em Todo Conhecimento: opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e épocas determinadas (ibidem., p. 93-97).

3.3 A PERTINÊNCIA DO CONHECIMENTO

Dominar os princípios do conhecimento pertinente é estar em permanente vigília, em busca de novos elementos capazes de aprimorar o trabalho em desenvolvimento; dispor-se a aprender, reconhecer suas limitações e estar aberto às novas informações; ser capaz de enfrentar as incertezas e ensinar a compreensão, reconhecendo as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.

Ser capaz de enfrentar as incertezas é superar a causalidade linear e unidirecional e substituí-la por uma causalidade em círculo e multireferencial, corrigindo a rigidez da lógica clássica ao utilizar o diálogo, capaz de conceber

noções ao mesmo tempo antagônicas e complementares, completando o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento do todo no interior das partes (Morin, 2001, p.93).

Ensinar a compreensão é ligar a explicação, necessária à compreensão intelectual e objetiva à compreensão humana, que comporta um processo de identificação e de projeção sujeito a sujeito, fundada na capacidade dos sujeitos experimentarem os mesmos sentimentos. Intersubjetiva, a compreensão humana necessita de abertura e generosidade (ibidem., p.93). O exemplo apresentado por Morin afirma que *“se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela”* (ibidem., 2001, p.93).

A fragmentação dos saberes provocada pelo desenvolvimento disciplinar das ciências, foi responsável pelo afastamento entre as ciências da natureza e as ciências da humanidade: *“os conceitos molares de homem, de indivíduo e de sociedade que perpassam várias disciplinas, são de fato triturados ou dilacerados entre elas, sem poder ser reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares”* (ibidem., p.17).

A fragmentação e a disjunção características da ciência moderna desenvolvem o anonimato da produção científica que, ao invés de ser discutida e debatida, é acumulada em bancos de dados para ser comercializada ou utilizada estrategicamente por estados que a financiaram, criando uma situação que Morin (2000b, p.17) descreve como sendo paradoxal: *“o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência”*.

Enfrentar as incertezas, e ensinar a compreensão contribuirão na formação de um profissional corajoso e motivado, capaz de rever posturas, preparado mentalmente para enfrentar o inesperado, que usa a compreensão como ferramenta de comunicação, estabelecendo relacionamentos pacíficos e recíprocos, conduzindo o processo em favor do ser humano, superando as máximas de que os fins justificam os meios ou vencer a qualquer custo.

Ensinar a condição humana e a identidade terrena permitirá a correta utilização das conquistas tecnológicas, colocando-as a serviço do homem e da preservação do ambiente planetário. O grande dilema ético que permeia o esporte atualmente está relacionado aos limites do desempenho esportivo. Até que ponto os métodos de treinamento devem interferir na integridade física e emocional do atleta? A utilização de substâncias químicas e as alterações ambientais são recursos válidos para a melhora do desempenho atlético? Será o treinador de handebol capaz de compreender a ética da sociedade humana?

3.4 A ÉTICA COMO FUNDAMENTO DA AÇÃO PROFISSIONAL

Um treinador comprometido com a ética deve observar as finalidades ético-políticas da educação preconizadas por Morin, a fim de...

... estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e – conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa terra-pátria, mas também permitir que essa consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena (ibidem., p.18).

A cidadania terrena no esporte se materializa através do *fair play*, expressão da língua inglesa que significa jogo limpo e que estabelece as responsabilidades dos participantes, dos pais, dos educadores, das organizações, dos diretores e treinadores, dos médicos, dos árbitros, das autoridades públicas, dos jornalistas e até dos espectadores para que o esporte possa produzir somente benefícios a todos que com ele se envolverem (Brasil, 1985, p. 43-50).

A principal ameaça que pesa sobre o *fair play* é a excessiva importância que vem sendo dada à vitória: "*fonte de prestígio para o participante, para o seu clube ou organização esportiva, para o seu país e que pode, além disso, trazer vantagens substanciais*" (BRASIL, 1985, p.41). Muitos utilizam meios escusos para conquistarem a vitória; os regulamentos são burlados; o

desenvolvimento científico é colocado a serviço do resultado e produz um dos maiores males do esporte moderno: o *dopping*.

A análise dessa questão remete às contradições da especialização: "*o desenvolvimento histórico de disciplinas isoladas alojadas em departamentos segregados, produziu uma ideologia legitimadora que, com efeito, suprime o pensamento crítico*" (Giroux, 1997, p.179).

A lógica disciplinar que impera nos cursos de formação universitária (TARDIFF, 2000, p.21) dificulta o desenvolvimento do que Morin (2001, p.22) denomina aptidão geral da mente:

Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é a sua capacidade de tratar problemas especiais... Trata-se desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e nossa época.

Esta aptidão interrogativa leva ao domínio da realidade multidimensional, em que os paradigmas analíticos e holísticos reduzem sua compreensão às particularidades ou à totalidade dessa mesma realidade. Uma realidade que necessita de um paradigma sistêmico que possa permitir a compreensão do movimento relacional que há entre o todo e as partes, como sintetiza Morin (2000b, p.261):

- O todo é mais do que a soma das partes (princípio bem explícito e, aliás, intuitivamente reconhecido em todos os níveis macroscópicos), visto que em seu nível surgem não só uma macrounidade, mas também emergências, que são qualidades/propriedades novas.
- O todo é menos que a soma das partes (porque elas, sob o efeito das coações resultantes da organização do todo, perdem ou vêm inibirem-se algumas de suas qualidades ou propriedades).
- O todo é mais do que o todo, porque o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que, por sua vez, retroagem sobre o todo (por outras palavras, o todo é mais do que uma realidade global é um dinamismo organizacional).

Superar a lógica disciplinar significa desenvolver a capacidade de síntese, estar preparado para as incertezas do conhecimento, perceber e entender o inesperado, o surpreendente. Mais do que descrever e analisar o fenômeno esportivo – handebol – cabe ao professor/treinador estabelecer as

relações que existem entre todas as dimensões que compõem uma equipe de handebol (administrativa, econômica, social, afetiva, física, intelectual, etc...).

O esporte é pródigo em exemplos que demonstram a complexidade da vida humana. José Roberto Guimarães ao implantar o ataque a partir dos jogadores de defesa criou um fato novo – inesperado - que rendeu ao Brasil uma medalha olímpica e uma hegemonia que somente foi superada quando as demais equipes assimilaram o que era novo. Guus Hiddink foi o mentor do futebol solidário da laranja mecânica holandesa, que levou uma seleção sem nenhuma tradição a duas finais de copas do mundo consecutivas. Mario Jorge Lobo Zagallo levou em consideração as realidades culturais e individuais para escalar a seleção tri-campeã da Copa do Mundo de 1970, no México, ao transformar os jogadores de meio-campo Tostão e Rivelino em centroavante e ponta-esquerda respectivamente.

No caso específico do Handebol o desenvolvimento da Espanha no cenário internacional com um jogo veloz e agressivo, não terá respeitado as características do jogador espanhol? E o que dizer do jogo tático e coletivo da Suécia, da força e velocidade da Rússia, da ousadia defensiva e contra-ataque mortal dos franceses, da técnica refinada dos iugoslavos.

E qual será a estratégia adequada para o Handebol Brasileiro?

O que se procurou demonstrar neste capítulo é a necessidade da formação de professores/treinadores capazes de compreender a complexidade do esporte e preparados para as incertezas do conhecimento, abertos ao inesperado, comprometidos com sua missão, de forma que possam desenvolver uma cultura corporal (Calegari, 2001, no prelo) que seja adequada ao jogador brasileiro.

Uma cultura corporal capaz de permitir uma prática consciente ao jogador de Handebol. Consciência no entendimento em que MORIN (2000b, p.10) preconiza: “*aptidão auto-reflexiva*”, que permita superar as práticas fragmentárias da lógica disciplinar:

Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes (Morin, 2000b, p.11).

Para atingir estes objetivos os professores/treinadores devem desenvolver a capacidade de síntese, reformando seu pensamento de forma a superar a lógica disciplinar, desenvolvendo os saberes necessários ao exercício da docência, a partir de uma perspectiva reflexiva e intelectualizada, que lhe permita compreender a complexidade das relações existentes entre os fatores componentes da sua realidade profissional, identificando os conhecimentos pertinentes à sua ação fundamentada num relacionamento democrático capaz de propiciar o desenvolvimento da consciência entre todos os envolvidos no processo educativo.

O principal combustível para este desenvolvimento não pode ser esquecido: a curiosidade que metamorfoseada em aptidão interrogativa transforma o professor/treinador em pesquisador capaz de produzir um conhecimento na ação e conduzir o seu destino profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recuperação do problema investigado - a busca das razões que impediam que os avanços quantitativos do handebol brasileiro, reconhecido internacionalmente nos anos 1990, não fossem acompanhados por conquistas internacionais, que refletissem a qualidade do trabalho desenvolvido - remete a hipótese verificada para a sua solução - necessidade de superação do atual modelo de capacitação do treinador de handebol brasileiro, caracterizado pela pontualidade, pela fragmentação e pela importação de modelos que não são adequados à realidade brasileira – permitindo concluir que, além de atingir o objetivo proposto no início do trabalho – investigar quais são as ações mais adequadas à formação contínua do treinador de handebol brasileiro - a

discussão ora apresentada definitivamente insere um referencial qualitativo na prática dos treinadores de handebol brasileiros, propiciando as condições básicas para que esse elemento fundamental nas conquistas internacionais possa transformá-las em realidade.

Longe de ser uma receita pronta para implantação, a pretensão deste estudo é motivar novas e necessárias reflexões a respeito do Handebol. Mais do que indicar caminhos, a intenção é incitar a investigação.

A síntese pretendida com este trabalho parte da identificação da Complexidade do Esporte no século XX, que teve sua origem no movimento, idealizado pelo aristocrata francês Barão Pierre de Coubertein, em 1896. O Movimento Olímpico caracteriza-se por ser um movimento transnacional que, a cada quatro anos, reúne a humanidade para celebrar o Esporte, levando uma mensagem planetária de paz, constantemente distorcida por políticos, empresários, dirigentes, atletas e espectadores.

A característica supranacional da organização esportiva é novamente evidenciada nos registros sobre o desenvolvimento da modalidade no contexto internacional e mostra como um esporte criado na Alemanha para ser disputado em campos de futebol (grama) foi adaptado para quadras (ginásios) na Escandinávia e encontra condições para se desenvolver no Brasil tropical.

A complexidade do Esporte foi obscurecida pela valorização excessiva das conquistas, fazendo com que todos os esforços fossem direcionados à vitória a qualquer custo, colocando o avanço tecnológico a serviço da conquista, em detrimento do ser humano. Esse posicionamento gera distorções na formação básica dos atletas, que passa a priorizar e antecipar o rendimento, condiciona as opções de lazer ao poder econômico e contrapõe verdadeiros magnatas do esporte a uma massa atlética proletarizada.

A opção pela discussão da formação do treinador reside na constatação que ele é um dos poucos profissionais que tem o poder de determinar o tipo de esporte que se quer praticar, pois a dimensão educativa da sua ação lhe permite influenciar todos os envolvidos com o Esporte.

Essa importância dada ao papel do treinador - que irá influenciar toda a pesquisa - o direcionamento ao campo educacional e a contextualização da proposta, identificando o handebol com as diferentes manifestações do esporte (educação, participação, rendimento e reabilitação) cumprem as metas propostas nos primeiros objetivos específicos e constituem o primeiro capítulo dessa obra.

O segundo capítulo buscou atingir os objetivos de análise das ações de capacitação desenvolvidas no Brasil, estabelecendo relações com práticas européias que sinalizassem tendências de formação e capacitação para o treinador de handebol e deu ouvidos aos treinadores de handebol brasileiros sujeitos desse trabalho.

A análise do questionário aplicado com 54 treinadores durante o Seminário Internacional de Handebol realizado nas cidades de Aracajú e Curitiba, no ano de 2001 não somente justifica a realização dessa pesquisa como demonstra o anseio da classe por transformações na realidade atual.

A discussão da capacitação do treinador de handebol brasileiro explicitou a sua formação tecnicista, refletida em programas pontuais, fragmentários e voltados para os conteúdos, características também encontradas nas propostas européias.

Porém, a análise das propostas européias permite identificar sinalizações estratégicas que apontam para uma preocupação com a superação da linearidade da formação e capacitação de treinadores, representadas pela previsão de criação de um sexto nível consagrado à pesquisa, através do estabelecimento de parcerias com Universidades na proposta de capacitação da Federação Européia de Handebol.

Mas, é nos programas Espanhol e Alemão que se encontram indícios mais consistentes de que o paradigma técnico-linear não está mais respondendo às necessidades de capacitação dos treinadores de Handebol desses países. Ambos exigem a confecção de memorial descritivo dos trabalhos desenvolvidos, com o programa alemão exigindo, inclusive, a

apresentação e justificativa do trabalho desenvolvido. A presença de um professor tutor que fará o acompanhamento do trabalho desenvolvido no modelo espanhol, bem como a possibilidade de realização de etapas à distância no modelo alemão demonstram que há uma preocupação com a formação continuada.

Quero me deter nessa característica do programa de capacitação alemão para afirmar que entre os conhecimentos que o treinador teve que desenvolver há um que se destaca, por ser atualmente, um conhecimento praticamente indispensável à sobrevivência profissional: o domínio da informática. Ela está presente em praticamente todos os momentos do cotidiano e representou uma grande ferramenta da evolução esportiva.

Além de permitir que estes avanços científicos continuem acontecendo a Informática é um dos alicerces na construção da organização de uma modalidade esportiva. Página na Internet e comunicação eletrônica são sinais evidentes de capacidade de organização no Esporte. A comunicação em tempo real é fundamental na divulgação, principalmente se levarmos em consideração que algumas modalidades já têm audiência globalizada, como por exemplo a Fórmula 1, o Futebol, o Tênis.

A evolução da participação da Internet no Handebol pode ser medida a partir da implantação do primeiro *site* voltado exclusivamente para o Handebol (o *site* da Federação Paranaense de Handebol em 1995). A pesquisa em *sites* de busca utilizando Handebol como palavra chave encontrava apenas endereços eletrônicos estrangeiros. Em maio de 2001 a mesma busca produz mais de uma centena de *sites* somente no Brasil.

Chamei a atenção para esta questão porque proponho a utilização da Internet para a aplicação da proposta que discuto no terceiro capítulo deste trabalho.

A pretensão de concluir este trabalho indicando alternativas que possam contribuir para a capacitação dos Treinadores de Handebol Brasileiros, parte da convicção que o objetivo de discutir essa capacitação sob a perspectiva de

um referencial teórico capaz de proporcionar um salto qualitativo na ação profissional desse mesmo treinador foi plenamente atingido e explicita a opção de Esporte que defendo para o século XXI, ao denominar o técnico de professor/treinador e utilizar a Complexidade como ferramenta de compreensão da realidade.

Uma realidade em que unidade e diversidade estejam integradas num circuito ativo em que a unidade organiza a diversidade que organiza a unidade e assim por diante. Uma realidade que para ser compreendida exige compromissos.

Um dos compromissos a serem assumidos pelo professor/treinador é o compromisso ético com a formação dos seus alunos/atletas para o exercício pleno da sua identidade terrena. A partir deste compromisso os relacionamentos devem ser estabelecidos com clareza e transparência e o professor/treinador deve renunciar ao poder de manipulação que sua posição frente ao grupo lhe confere. Lealdade e espírito coletivo são valores a serem desenvolvidos pelo grupo.

Outro compromisso fundamental para o êxito do trabalho a ser desenvolvido é com a curiosidade. O professor/treinador deve desenvolver a aptidão interrogativa e questionar constantemente, tanto os conteúdos disciplinares que interferem no Handebol e que estão em constante evolução, como a sua apropriação pelo grupo. Os relacionamentos são fontes primárias de questionamentos e cada vez mais se constituem no diferencial que determinará a superioridade de uma equipe em relação a outra, pois a partir da situação em que as equipes envolvidas numa competição tenham condições similares de preparação física e técnica, é a inteligência tática e a inteligência emocional que farão a diferença.

Esta opção desloca o foco da formação do atleta de uma base fundamentada no domínio do gesto técnico mais eficiente para uma formação que tenha como prioridade o desenvolvimento das capacidades táticas. Desenvolver capacidades táticas significa privilegiar a inteligência geral,

desenvolver a capacidade de síntese, compreender as relações que se estabelecem no interior do macro-sistema esportivo – uma competição, um campeonato - ou mesmo do micro-sistema representado por uma partida de handebol.

Estabelecidos os compromissos com a curiosidade e a ética o professor/treinador estará apto a estabelecer outro compromisso fundamental para sua ação profissional: o desenvolvimento do conhecimento pertinente. Proponho que este compromisso possa ser assimilado em duas etapas: a primeira auto-avaliativa, onde o professor/treinador refletirá sobre os saberes necessários ao exercício da docência e em que estágio de desenvolvimento ele se encontra. A segunda reveste-se de grande dificuldade, porque tem sido a responsável pelas grandes distorções do mundo moderno, que é o domínio da tecnologia e das técnicas específicas relacionadas ao Handebol.

Para a auto-avaliação relativa aos Saberes Necessários ao Exercício da Docência sugiro a elaboração de instrumentos que avaliem estes saberes a partir das seguintes observações:

A avaliação dos Saberes da Tradição Pedagógica pode estabelecer o grau de autoritarismo que o profissional imprime ao seu cotidiano profissional. A identificação de seus modelos de docência também é fator importante para essa avaliação, que pode ser concluída com a identificação do papel da disciplina (comportamento) no contexto educacional do profissional que se auto-avalia.

A avaliação dos saberes da disciplina diagnosticará o nível de fragmentação do conhecimento em que se encontra o avaliado. Sugiro a adoção de um questionário que privilegie inicialmente a análise e que faça uma transição para a síntese, sugerindo uma discussão metodológica entre síntese e análise muito presente no Esporte.

A avaliação dos saberes curriculares vai determinar claramente o modelo de desenvolvimento do Handebol que será proposto por cada avaliado, pois não há um programa institucional que possa servir de orientação geral.

Acredito que essa lacuna, antes de ser uma deficiência, configura-se como uma oportunidade ímpar de construção coletiva, sendo um objeto de investigação que destaco para ser desenvolvido no exercício da pesquisa.

A avaliação dos saberes da experiência contribuirá na identificação do estágio de desenvolvimento profissional do avaliado e permitirá identificar quais são as lacunas que o avaliado considera importante serem supridas no seu programa de capacitação.

A avaliação dos saberes da ação pedagógica permitirá a identificação dos estudos realizados no âmbito do Handebol que, confrontados com as necessidades identificadas no item anterior, acredito, será responsável por um grande estímulo à curiosidade.

No âmbito do domínio da tecnologia e da técnica, entendo que a comunicação pela Internet é uma condição prioritária para o desenvolvimento profissional. A existência de provedores gratuitos de correios eletrônicos e a possibilidade de conexão em bibliotecas públicas eliminaram o maior entrave para a circulação da informação: o financeiro. Sugiro que se estabeleçam fóruns temáticos para o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos, onde cada participante possa se posicionar e compartilhar estudos e trabalhos, desenvolvendo desta forma o conhecimento científico não somente através da leitura de autores consagrados, mas principalmente a partir da produção de conhecimento do professor/treinador em formação.

Desta forma os excessos da hiper-especialização disciplinar podem ser explicitados, discutidos e evitados, estimulando o desenvolvimento da investigação científica e a compreensão da complexidade do Handebol.

Outra alternativa que pode apresentar bons resultados é a realização de debates e/ou mesas-redondas durante as competições em que estejam presentes um grande número de professores/treinadores. A convivência com diferentes posicionamentos incita o desenvolvimento da capacidade de síntese e de um posicionamento frente a antagonismos, bem como a percepção da complementaridade que muitas vezes envolve estes antagonismos.

Em síntese a curiosidade abrirá as portas do conhecimento que, mediatizado pela ética será utilizado com pertinência, desenvolvendo a consciência do exercício pleno da identidade/cidadania planetária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Adriana et al (2002). Saberes e Formação Docente – In: **Cadernos de Educação Escolar**. Uberlândia: Ed. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. p.53-79.

BOTA, Ioan; COLIBABA-EVULET, D.(2001). **Jogos Desportivos Colectivos**. Portugal: Ed. Instituto Piaget. 420 p.

BRASIL - Secretaria do Ensino Fundamental. (1999). **Referenciais para a Formação de Professores**. Ed. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília/DF. 120 p.

_____ (1985). **Manifesto sobre "Fair Play"**. Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná. 54p.

BROUGÈRE, Gilles (1998). **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 218p.

CALEGARI, Décio Roberto (no prelo). **Educação Física e Complexidade**.

CBHB, Confederação Brasileira de Handebol (1997). **Regras Oficiais**. Rio de Janeiro: Editora Palestra Sport. 76p.

_____ (2000). **HANDBOOK**. Aracajú: Ed. Confederação Brasileira de Handebol. 80p.-

_____ (2001). **HANDBOOK**. Aracajú: Ed. Confederação Brasileira de Handebol. 85p.

_____ (2002). **HANDBOOK**. Aracajú: Ed. Confederação Brasileira de Handebol. 90p.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Lei nº 9696 de 01º de setembro de 1998** – Disponível em < www.confef.locaweb.com.br/confef/extranet/lei/conteudo.asp?cd_lei=1 >. Acessado em 27 de novembro de 2001.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Identificação de Intervenção Profissional em Educação Física** – Disponível em < www.confef.locaweb.com.br/confef/extranet/forum/ficha_questao.asp?cd_questao=42 >. Acessado em 27 de novembro de 2001.

CZERWINSKI, Janusz (1993). **El Balonmano: Técnica, Táctica y Entrenamiento**. Barcelona: Ed. Paidotribo. 376p.

_____. (org.)(1997). **Basic Handball**. Viena: Ed. European Handball Federation. 44p.

DEUTSCHLAND HANDBALL-BUND. **Ausbildung** – Disponível em < www.dhb.de > Acessado em 29 de agosto de 2001.

EUROPEAN HANDBALL FEDERATION (1997). **Structure of Coaches' Education**. Viena: Ed. EHF. 12p.

GIROUX, Henry (1997). **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 210p.

GOMEZ, Angel Perez (1995). O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Publicações Dom Quixote. 270p.

GRECO, Pablo J. (1995) **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. Campinas: Tese de Doutorado – UNICAMP. 224p.

_____ e BENDA, Rodolfo (2001). **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico - volume 1**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. 230p.

_____. (1998). **Iniciação Esportiva Universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. 307p.

_____. (1997). IDU – Iniciação Desportiva Universal: Fase Central do Sistema de Formação e Treinamento Desportivo. In: GRECO et all. **Temas Atuais em Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte: Livraria e Editora Saúde. 166p.

INÁCIO FILHO, Geraldo (2000). **A Monografia na Universidade**. Campinas: Editora Papyrus. 200p.

INTERNATIONAL HANDBALL FEDERATION (1996). **Catch your succes**. Basel: Ed. IHF. 50p.

KINCHELOE, Joe L. (1997). **A formação do professor como compromisso político** - mapeando o pós-moderno. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 262p.

KONZAG, Berd et all (1996). **Balonmano: entrenarse jugando**. Barcelona: Ed. Paidotribo. 341p.

LIMA, Lana Ferreira de (2000). **A Relação Teoria-Prática no processo de formação do professor de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 219p.

MARQUES, Antonio (2001). As profissões do desporto: o treinador. **Revista Treino Desportivo**. Lisboa: Ed. Centro de Estudos e Formação Desportiva. 38p.

MORIN, Edgar (2002). **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 583p.

_____. (2001). **A cabeça bem feita; repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 128p.

_____. (2000a). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Editora Cortez. 118p.

_____. (2000b). **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 344p.

RAMOS, Jair Jordão (1982). **Os exercícios físicos na História e na Arte**. São Paulo: Ibrasa. 320p.

REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONMANO (1999). **Programa de estudios en la formación de entrenadores de la Escuela Nacional de Entrenadores de la Real Federación Española de Balonmano**. Madri: Ed. RFEBM. 47p.

_____. (1999). **Protocolo Administrativo Titulaciones**. Madri: Ed. RFEBM. Disponível em < www.rfebm.com/PA120503.htm > Acesso em 29 de agosto de 2001.

ROMÁN SECO, Juan de Diós (1989). **Iniciación al Balonmano**. Madri: Ed. Gymnos. 78p.

SCHÖN, Donald. (2000). **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 252p.

_____. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Publicações Dom Quixote. 270p.

TARDIF, Maurice. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação/ANPED** – São Paulo: Ed. Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. p. 05-13.

_____, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**. Campinas: Ed. UNICAMP. pp.215-234.

TEIXEIRA, Dourivaldo. (2001). **O corpo no Esporte Escolar, de Lazer e de Alto Nível: um diálogo na busca de significados**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá. 196P.

TUBINO, Manoel J. G. T. (1992). **Esporte e Cultura Física**. São Paulo: Ed. Ibrasa. 99p.

ZAMBERLAN, Elói (1999). **Handebol Escolar e de Iniciação**. Londrina: Ed. Treinamento Desportivo. 214p.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

APRESENTAÇÃO

O presente questionário, instrumento de coleta de dados a serem utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado, tem por objetivo coletar opiniões, impressões e juízos de pessoas ligadas ao Handebol para subsidiar a elaboração de uma proposta de capacitação profissional. Sua participação será muito importante para a construção de um projeto de formação de recursos humanos para o Handebol Brasileiro. Não há necessidade de se identificar e os dados coletados serão mantidos no sigilo da pesquisa.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1. SEXO: MASC () FEM () IDADE: _____ ANOS

1.2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (especificar a instituição):

FORMAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO	ESTADO
GRADUAÇÃO			
ESPECIALIZAÇÃO			
MESTRADO			
DOCTORADO			

1.3. VINCULAÇÃO COM O HANDEBOL (FUNÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO)

FUNÇÃO	Não Atuou	Tempo de Atuação				
		1 ANO	3 ANOS	5 ANOS	10 ANOS	+de10 nos
Jogador						
Acadêmico						
Professor						
Treinador						
Árbitro						
Dirigente						
Outra (esp.)						

1.4. LOCAIS DE ATUAÇÃO COM O HANDEBOL

FUNÇÃO	ESCOLA	CLUBE	UNIVERSIDAD E	FEDERAÇÃO	Outros (espec.)
Jogador					
Universitário					
Professor					
Treinador					
Árbitro					
Dirigente					

2. Com que periodicidade você participa de cursos de atualização e aperfeiçoamento em Handebol?

SEMESTRALMENTE () ANUALMENTE () BI-ANUALMENTE ()

OUTRA: _____

3. Você considera importante a criação de licença para treinadores/técnicos de handebol exercerem esta função?

SIM ()

NÃO ()

POR QUE?

4. Qual critério você utilizaria para conceder a licença:

CURSO () TEMPO DE SERVIÇO () DIPLOMA DE CURSO SUPERIOR ()

5. Na sua opinião esta licença deve ser renovável?

SIM ()

NÃO ()

6. Caso a resposta seja afirmativa: com que periodicidade?

1 ANO () 2 ANOS () 3 ANOS () 4 ANOS () OUTRA: _____

7. Você considera importante que a formação de treinadores seja contínua e subdividida em diferentes níveis de licença?

SIM ()

NÃO ()

7.1 Em caso de resposta afirmativa em quantos níveis você dividiria esta formação?

NÍVEIS	1	2	3	4	Outro	Nenhum
REGIONAIS						
NACIONAIS						

8. Você acredita que um ex-atleta possa ser treinador?

SIM ()

NÃO ()

9. E se o atleta fizer um curso de capacitação?

SIM ()

NÃO ()

10. Utilize o verso para expressar sua opinião livremente sobre o tema abordado.

MUITO OBRIGADO!

PROF. DÉCIO ROBERTO CALEGARI

MESTRANDO na UNIVERSIDADE FEDERAL de UBERLÂNDIA/UFU -MG